

KATSAUS BOLOGNAN KONSERVATORION HUILUNSOITON OPETUKSEEN

- ohjelmisto ja vuorovaikutus tuntitilanteessa

Musiikin koulutusohjelma
Musiikkipedagogi
Opinnäytetyö
Marraskuu 2007

Annariina Rautanen



Koulutusohjelma Musiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Musiikkipedagogi	
Tekijä Annariina Rautanen			
Työn nimi Katsaus Bolognan konservatorion huilunsoiton opetukseen - ohjelmisto ja vuorovaikutus tuntitilanteessa			
Työn laji Opinnäytetyö	Aika Marraskuu 2007	Sivumäärä 45	
TIIVISTELMÄ Opinnäytetyössäni tarkastelen Bolognan konservatorion huilunsoiton opetusta. Työ on vaihto-opiskelijan silmin tehty katsaus vieraan kulttuurin opetuskäytäntöihin ja niitä ohjaavaan opetussuunnitelmaan. Tarkastelussa painottuu myös vertaileva näkökulma suomalaiseen musiikkioppilaitosjärjestelmään. Kohtaamani erilainen opetus- ja soittokulttuuri herätti kysymään, miten tuntitilannetyöskentely vaikuttaa oppimistuloksiin. Opetustilanteiden osalta keskityn tarkastelemaan ohjelmiston käyttöä ja vuorovaikutusta tunneilla sekä käsittelen lyhyesti opetuksessa esiintyviä rooleja. Taustana tarkastelulle esittelen opetussuunnitelmaa ja sen opetukselle asettamia tavoitteita. Näin pyrin avaamaan lukijalle yleisemmin huilun soiton opetusta Bolognan konservatoriossa. Työn kirjallisena aineistona olen käyttänyt Bolognan konservatorion opetussuunnitelmaa ja tuntitilanteista tekemiäni muistiinpanoja. Havainnoin yhden huilunsoitonopettajan työskentelyä kuuden eri oppilaan kanssa keväällä 2005. Oppilaat olivat iältään 12-20 vuotiaita ja soittaneet 3-6 vuotta. Lisäksi kirjallisuutena käytän suomalaisesta musiikkioppilaitosjärjestelmästä kirjoitettuja teoksia. Hyödynnän työssäni myös Bolognan konservatorion huilunsoitonopettajien ja -opiskelijoiden kanssa käymiäni keskusteluja. Lähestymistavakseni olen valinnut suomalaisen musiikinopiskelijan subjektiivisen näkökulman. Olen poiminut tarkastelun kohteeksi muutamia kiinnostavia tuntitilanteissa ilmeneviä teemoja, mutta aihe tarjoaa runsaasti materiaalia lisätutkimusta varten. Työn tarkoitus on herättää kysymään, mitä voisimme oppia toisen kulttuurin opetuskäytännöistä. Toivon työn antavan ideoita erityisesti huilunsoitonopettajille oman opetuksen kehittämiseen ja suomalaisessa soitinmusiikin opetuksessa vallitsevien käytäntöjen pohtimiseen.			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian kirjasto/Ruoholahti			
Avainsanat Bolognan konservatorio, huilu, soitonopetus, ohjelmisto, opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma, vuorovaikutus, vaihto-opiskelu			



Degree Programme in Classical Music		Degree Music pedagogue	
Author Annariina Rautanen			
Title A survey of flute teaching at the conservatoire of Bologna - repertoire and interaction during flute lessons			
Type of work Thesis	Date November 2007	Pages 45	
<p>ABSTRACT</p> <p>In this thesis I survey flute teaching at the conservatoire of Bologna. As an exchange student I familiarised myself with the practices of flute teaching and the curriculum in a foreign culture. I also compare Italian practices with those in Finnish educational institutions of music. A different way of teaching and playing evoked questions about teaching practices during lessons, and how these practices affect learning results. In terms of lessons, I concentrate on the use of repertoire and the interaction between teacher and pupil. I also look at the typical roles of teacher and pupil, along with the sorts of expectations which seem to govern lessons. As a background to my conclusions, I present the curriculum and the limits it sets on teaching. I hope to be able to give the reader an overall picture of flute teaching at the conservatoire of Bologna.</p> <p>As the main material for the thesis I have used the curriculum of the conservatoire and the notes I made of my observations in classroom situations. During spring 2005, I observed the working of one flute teacher with six different pupils aged 12 to 20. At that time the pupils had played the flute from three to six years. Other literature sources I use are books about the Finnish music education institutions. In addition I utilise conversations I had with flute teachers and students during my stay in Bologna.</p> <p>I approach the subject as a Finnish music student with a subjective point of view. I have highlighted some interesting themes from the teaching situations but the subject provides a wide range of topics for further study. The purpose of the thesis is to awaken interest in the teaching practices of a foreign music culture and to apply the ideas to Finnish music education. I hope the thesis will give some fresh ideas especially for flute teachers to develop their teaching methods and to analyse the Finnish practices of instrumental music teaching.</p>			
Work / Performance / Project			
Place of Storage Helsinki Polytechnic Stadia library/Ruoholahti			
Keywords Conservatoire of Bologna, flute, instrumental music teaching, repertoire, curriculum, hidden curriculum, interaction, studying abroad			

Sisällys

1	Johdanto.....	1
2	Työmenetelmän valinta	4
2.1	Osallistuva havainnointi työmenetelmänä	4
2.2	Observointi Bolognan konservatoriossa	5
3	Opetussuunnitelma	7
3.1	Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet Suomessa.....	7
3.2	Bolognan konservatorion opetuksellisia periaatteita.....	9
4	Bolognan konservatorion opinto-ohjelma	13
4.1	Opintojen eteneminen.....	16
4.2	Ohjelmisto.....	17
4.2.1	Etydien vaikeudesta	17
4.2.2	Lyhyen valmistelun esitykset	17
4.2.3	Transponointi.....	18
4.2.4	Ei-soitannolliset tiedot	18
5	Piilo-opetussuunnitelmasta	19
6	Ohjelmisto ja oppimateriaali.....	22
6.1	Suomalaisia ohjelmistokäytäntöjä.....	22
6.2	Ohjelmisto Francesca Pagninin tunneilla	23
6.2.1	Ohjelmiston käyttö.....	24
6.2.2	Tekniikka ja tulkinta	28
6.2.3	Ongelmanratkaisu ja osaaminen.....	29
6.2.4	Uskallus.....	30
6.2.5	Konserttimaisuus	31
7	Vaihto-opiskelijana vieraassa kulttuurissa	32
7.1	Kulttuurit kohtaavat.....	32
7.2	Oliko se Scusa? vai Scusi?.....	33
7.3	Aikakäsitys.....	35
7.4	Observoinnin haasteita	35
8	Kommunikaatio.....	37
8.1	Nonverbaalinen kommunikaatio	37
8.2	Verbaalinen kommunikaatio	37
8.3	Nonverbaalinen kommunikaatio tunteilanteessa	38
8.4	Verbaalinen kommunikaatio oppitunneilla.....	38

	2
8.5 Roolit	40
9 Pohdinta.....	41
Lähteet.....	44

1 Johdanto

Tämän työn alku juontaa juurensa vaihto-opiskelija -aikaani ja sen aikaisiin kokemuksiini. Opiskelin kevään 2005 Italiassa, Bolognassa Conservatorio di Musica ”G.B.Martini”ssa. Puolen vuoden aikana sain tutustua paitsi erilaiseen kulttuuriin myös minulle tutuista poikkeaviin käytäntöihin musiikin opetuksessa. Ennen lähtöä ajatuksistani risteili paljon asioita: millaista opetus on, miten opiskelijat soittavat ja onko oma tapani soittaa jotenkin ratkaisevasti erilainen. Kulttuurishokin keskellä ensimmäisen soittotunnin jälkeen oli sanomattakin selvää, että kokemaani tulisi jäsentää kirjallisesti ja mahdollisesti opinnäytteeksi asti.

Tarkastelen niitä erityispiirteitä Bolognan konservatorion huilunsoiton opetuksessa, jotka vaikuttavat opittuihin taitoihin ja tietoihin. Monet niistä tuntuvat eroavan suomalaisista käytännöistä aina opetussuunnitelmatasolta lähtien. Tällaisia erityispiirteitä on lukuisia ja niiden tyhjentävä selittäminen on mahdotonta. Työni keskiössä on tuntitilanteen tarkastelu. Tuntitilanne on heijastusta kokonaisesta taustalla vaikuttavasta kulttuurista, ja sen tarjoama näkökulmien suma on valtava. Keskityn tarkastelemaan opetuksessa käytettyä huilunsoiton ohjelmistoa ja oppimateriaalia sekä tuntitilanteiden vuorovaikutuksen erityispiirteitä. Kommunikaatio-osioon olen sisällyttänyt verbaalisen ja nonverbaalisen kommunikaation lisäksi katsauksen opetuksessa havaittuihin rooleihin.

Vaihdon aikana kirjoitin päiväkirjaa, jossa kuvaan henkilökohtaisia tuntejani niin soitto-tunneilta kuin muistakin tilanteista. Päiväkirjamateriaalia olen käyttänyt hyväksi lähinnä työn vaihto-opiskelijan haasteita pohtivassa osiossa. Hämmennyksen hetket omilla soitto-tunneillani johtivat siihen, että ryhdyin myös observoimaan opettajani tunteja. Kun aloitin tuntien observoinnin, en ajatellut tekeväni opinnäytetyötäni. Halusin yksinkertaisesti ymmärtää paremmin, mistä musiikin opetuksessa Bolognan konservatoriolla oli kyse.

Observoin oman opettajani tunteja keväällä 2005. Observoinnit kirjoitin muistiinpanoina ylös analyysivaihetta varten. Haastattelin häntä vapaamuotoisesti myös kahden kesken ja selvitin opetuksen taustoja. Kirjallisena taustamateriaalina olen käyttänyt myös Bolognan konservatorion opetussuunnitelmaa ja siihen vaikuttavia asetuksia. Seurasin

myös kahden muun huilun soiton opettajan tunteja, mutta materiaalin rajaamiseksi jätin nämä tarkastelut lopulta pois.

Palattuani Suomeen oli vahvistunut ajatus vertailevasta tutkimuksesta. Ajattelin Bolognan otoksen lisäksi seurata muutamaa opettajaa Helsingin konservatoriossa ja vertailla opetuksen kulttuuria tuntitilanteissa. Tuntitilanne oli se mikrokosmos, jota halusin tutkia. Seurasinkin keväällä 2006 erään opettajan tunteja. Huomasin kuitenkin pian, kuinka arkaluontoinen asia tällainen vertailevuutta hakeva lähestymistapa on. Yhteistyölinkkini sanoi sopimuksemme irti ja tutkimusaihe piti muotoilla uudestaan. Vaihdoin näkökulmaa, ja päätin tutkailla, miten Bolognan konservatorion opetussuunnitelma viitoittaa opetusta ja miten opetuksesta havainnoimani piirteet vaikuttavat oppimiseen.

Yritin löytää kenttätutkimuksia musiikin yksityisopetuksen seuraamisesta ja yleensä musiikinopetuksen alalta sekä nimenomaan instrumenttiopetuksesta. Hain tietoa kotimaisista tietokannoista, esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kirjastosta ja Arscasta samoin kuin ulkomaisistakin lähteistä. Kävi ilmi, että tällä saralla tutkimuksia ei ole juuri tehty. Löytämäni tutkimukset keskittyivät poikkeuksetta ryhmäopetukseen ja peruskoulumaa-ilmaan. Kun työssäni painottuu nimenomaan vaihto-opiskelijan näkökulma vieraan kulttuurin käytäntöihin, yhdistelmä on haastava ja vähän tutkimustietoa tarjoava. Tuntitilanteen tarkastelu yksityisopetuksessa ei anna kovin yleispäteviä tutkimustuloksia, ja tästä syystä aihetta ei ehkä ole lähestytty tutkimuksen näkökulmasta. Tilanteisiin liittyy olennaisesti niin opettajan kuin oppilaankin henkilökohtaiset ominaisuudet ja persoonalliset toimintatavat. Soittotunneilla korostuu opettaja-oppilas -suhteen erityislaatu, ja ulkopuolisten seuraajien läsnäolo voidaan kokea kiusalliseksi. Yksittäisten tapausten tutkiminen voi kuitenkin antaa arvokasta tietoa myös yleisiä käytäntöjä pohdittaessa. Tauskana työni näkökulmalle olen perehtynyt kirjallisuuteen yleisestä didaktiikasta sekä luenut suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää koskevia kirjoituksia.

Työ on suppea katsaus siihen, miten näen ohjelmiston ja sen käsittelyn sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen Bolognan konservatorion huilunsoiton opetuksessa. Pohdin myös, millaisiin oppimistuloksiin ja opetuksen laatuun ne mahdollisesti johtavat. Näkökulmani on varsin subjektiivinen. Tarkastelen huilunsoiton tuntitilanteita vieraasta opetusperinteestä tulevan vaihto-opiskelijan silmin. Havainnoin ilmiöitä sen kognitiivisen tietokehyksen pohjalta, mikä minulle on karttunut suomalaisesta musiikkiopistojärjestelmästä koko tähän astisen elämäni aikana. Johtopäätöksiä ja tuloksia ei voi sinällään

yleistää koskemaan sen paremmin suomalaista kuin italialaistakaan musiikkioppilaitoksen huilunsoiton opetusta. Tarkoituksenani on lähinnä herättää ajatuksia niistä tavoista, joilla opetamme huilunsoittoa ja tuoda esiin erään näkökulman suomalaisen kulttuuripiirin ulkopuoliseen opetukseen ja sen tapoihin.

2 Työmenetelmän valinta

2.1 Osallistuva havainnointi työmenetelmänä

Tavoitteenani oli kartuttaa sitä toimintakenttää, mikä minua ympäröi ollessani huilunsoiton tunnilla Bolognan konservatoriossa. Oli selvää, että kvalitatiivisen tutkimuksen keinot sopisivat ajallisten ja muiden rajoitusten puitteissa tähän oivallisesti. Onhan kvalitatiivisen tutkimuksen suunta yksityisestä yleiseen; yksityistapaukseen perehtymällä voidaan nostaa esiin jotain yleisellä tasolla merkittävää ja toistuvaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 169). Työssäni olen soveltanut näitä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä sisältäviä tiedonkeruumenetelmiä. Halusin lisäksi säilyttää työssäni vahvan painotuksen vaihto-oppilaana olon kokemukselle. Vierauden, toiseuden tunne lävisti vahvasti koko vaihto-oppilaana vietetyn ajan, ja mietin tapaa sisällyttää aspekti opinnäytetyöhöni. Aluksi ajattelin kirjoittaa muistiinpanoja omien tuntieni kokemuksista ja soveltaa niitä pohjana opetuskäytäntöjen tutkimiselle. Kävi pian ilmi, ettei näin subjektiivinen käsittelytapa ollut mielekäs. Se ei antanut tarpeeksi tietoa eikä avannut minulle autenttista tunteilannetta toisessa kulttuurissa; mahdollisuutta kurkistaa toisenlaiseen opetuksen maailmaan. Lopulta uskaltauduin observeerimaan tunneille. Pyrin hahmottamaan, miten opettaja ja oppilaat toimivat tunteilanteessa ja mitä tunneilla todella tapahtuu. Ajatukseni oli suoraa havainnointia käyttämällä perehtyä tilanteeseen mahdollisimman ulkopuolisena tarkkailijana. Painotin sekä opettajalle että oppilaille, että olen tunnilla tarkkailija, joka ei osallistu opetukseen. Jännityksen lieventämiseksi korostin myös havainnoinnin roolia; en ollut arvostelemassa vaan tarkastelemassa. Toivoin tunteilanteen pysyvän mahdollisimman luonnollisena ja pakottomana. Tämä ei kuitenkaan kaikilta osin toiminut. Oppilaat olivat kiinnostuneita vaihto-oppilaasta, ja opettajanikin innostui toisinaan kyselemään minulta esimerkiksi suomalaisista käytännöistä. Observoinneissa korostuikin havainnoijan osallistuva näkökulma. Näkökulma tuntui luontevalta valinnalta työni kannalta; olinhan opiskelijana osa huiluyhteisöä.

Aineistona tarkastelulleni ovat Bolognan konservatoriossa keväällä 2005 tekemäni observoinnit. Keräämäni materiaali on kirjallisessa muodossa havaintomuistiinpanoina. Aluksi kuuntelin kaikkien kolmen huilunsoiton opettajan tunteja, mutta pian päätin materiaalin laajuuden vuoksi keskittyä vain oman opettajani pitämiin tunteihin. Havaintoni sisältävät väistämättä moninkertaisesti tulkinnallisuutta. Ensiksikin, tunnit toteutettiin

italiaksi. Kuulemastani ja näkemästani tein suomenkielisiä muistiinpanoja sekä kirjoitin ylös fraaseja, jotka tarkastin myöhemmin sanakirjasta. Muistiinpanot ovat siis käännoiksi tapahtumista, joissa puhuttiin italiaa. Tekstin kääntäminen toiselle kielelle sisältää jo itsessään tulkintaa. Koska käytössäni ei ollut nauhuria, muistiinpanot on myös välttämättä kohdennettu minua kiinnostaviin asioihin. Kirjaamisvaiheessa olen laittanut ylös myös tilanteen herättämiä ajatuksia ja kommentteja. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000, 208) toteavatkin, että aineiston analyysi kvalitatiivisissa kenttätutkimuksissa ei määritä tiettyjä aikarajoja vaan aineistoa analysoidaan usein jo keräämisvaiheessa.

Paljon tunti-ilannetta valottavaa materiaalia on jäänyt pois; myös sellaista, jota ei nauhurilla tavoita. Perustelen valintaani olla käyttämättä nauhuria sillä, että koin sen videokamerasta puhumattakaan häiritsevän tunti-ilanteen luonnetta. Lisäksi minulla ei ollut materiaalisia resursseja tämälantapaiseen tutkimusvälineistöön. Mainitsemisen arvoisia seikkoja ovat myös opettajien ja oppilaiden välinen arvojärjestys sekä asemani ulkomaalaisena vaihto-opiskelijana, jotka vaikuttivat työtapoihini. Observoinneissa korostuu se, mikä minua ulkomaalaisena musiikin ja musiikkipedagogiikan opiskelijana tunneissa kiinnostaa. Tulkinnat havaitsemistani tapahtumista pohjaavat omiin kokemuksiini ja ovat omia vaikutelmiani. Niissä korostuu toisesta kulttuurista tulevan havainnoijan rooli. Varmasti olisin kiinnittänyt huomioni eri asioihin, mikäli olisin itsekin italialainen. Nämä seikat on syytä pitää mielessä etenkin kommunikaatiota käsittelevän osion yhteydessä.

2.2 Observointi Bolognan konservatoriossa

Havainnoinnit toteutin viiden kuuntelukerran sarjana keväällä 2005 opettaja Francesca Pagninin tunneilla. Tässä ajassa tapahtui aineiston saturaatio (Hirsjärvi ym. 2000, 169). Koin saaneeni työni kannalta tarpeeksi materiaalia. Kuuntelin kuuden eri oppilaan tunteja. Oppilaat olivat iältään 12-20 vuotiaita. Ajatukseni oli kohdentaa rajausta varhaisiäni-ikäisiin ja suomalaisten huilun soiton tasovaatimusten mukaisen perustaso 2 osaamistason omaaviin oppilaisiin, mutta käytännössä tämä osoittautui mahdottomaksi. Kerroin opettajalle, että halusin kuunnella noin kaksi-neljä vuotta soittaneita. Tällaista yhtenäistä ryhmää ei hänen oppilaistaan sillä hetkellä löytynyt. Observoinnin kohderyhmän rajaaminen asetti haasteita siksi, että konservatoriojärjestelmä Bolognassa poikkeaa paljon suomalaisesta musiikkiopistojärjestelmästä. Lopulta arvioin, että konservatorion toista

tai kolmatta luokkaa käyvät oppilaat opettelevat sisällöltään jotakuinkin samoja asioita kuin suomalaiset perustaso 2 huilistit.

Sain pian huomata, että jaottelu oli keinotekoinen ja osin harhaanjohtava. Konservatorioon hakeutuessaan oppilaat ovat saattaneet soittaa jo vuosia, mutta heidät sijoitetaan tasokokeen avulla tietylle vuosikurssille. Tosiasiassa siis observoimani toisella tai kolmannella vuosikurssilla olevat huilistit olivat soittaneet 3-6 vuotta. Vuosikurssi ja sen vaatimussisältö määrittävät opiskelua enemmän kuin varsinaiset soittovuodet.

Observoinneista irrottamani otteet olen merkinnyt kursivoituina ja sisennettyinä tekstin lomaan. Havainnoinnin lisäksi olen täydentänyt ohjelmistotietoja tekemälläni teema-haastattelulla opettaja Francesca Pagninille. Lisäksi olen hyödyntänyt henkilökohtaisia päiväkirjamerkintöjäni. Näkemyksiini vaikuttavat myös kuuntelemanani muut tunnit sekä kirjallisuus, johon olen perehtynyt.

3 Opetussuunnitelma

Opetustyötä ohjaa opetussuunnitelma; sen lausutut rakenteet, sisällöt ja käytettävissä olevat voimavarat (Kari, Koro & Nöjd 1990, 65). Opetussuunnitelmien pohjana olevat arvot saattavat poiketa toisistaan paljonkin. Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma korostaa formaalista kasvatusta ja oppiaineiden tiedollisia tavoitteita. Lehrplan-mallin taustalla on ajatus siitä, että opetustyölle on mahdollista laatia yleispätevät ja yksityiskohtaiset suunnitelmat (Anttila 2004, 123). John Deweyn ajatusmallin mukaan opetussuunnitelma tulee laatia oppimiskokemusten sarjaksi, joka myötäilee lapsen psykologista kokonaiskehitystä. Tällöin lapsen elämäntilanteet pitäisi ottaa suunnittelun lähtökohdaksi ja osin hylätä ajatus oppiainejakoisuudesta. Tällainen curriculum-tyyppinen malli ottaa huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymisen ja nojaa Lehrplan-mallia enemmän opettajan pedagogiseen vapauteen ja suunnitteluun. Curriculum-mallisen opetussuunnitelman ajatukset ovat vaikuttaneet suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman kehittymiseen niin, että siinä pyritään huomioimaan oppilaan kehityspsykologiset valmiudet ja persoonallisen kasvun tukeminen. (Kari, Koro & Nöjd 1990, 58-61.) Tiukan formaalista suunnitelmaa enemmän se pyrkii ilmaisemaan niitä yksilönkehityksen kannalta oleellisia arvoja, joita opetuksessa tulisi ottaa huomioon. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat vaikuttaneet meillä ja muualla myös musiikin opetukselle asetettuihin tavoitteisiin.

3.1 Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet Suomessa

Opetushallitus määrittelee Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002, 1§) musiikkioppilaitosten tehtävät, arvot ja yleiset tavoitteet näin (Anttila 2004, 147):

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin.

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on oh-

jata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä.

Tehtävänä on myös kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen, vuorovaikutus muiden musiikinopetusta ja taideopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen. Opetuksen järjestämisessä otetaan huomioon musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset.

Laajan oppimäärän mukaista musiikin perusopetusta annetaan musiikkioppilaitoksissa tai muissa taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa taikka muulla tavoin.

Perusteissa korostuu keskeisenä arvona oppilaan henkisen kasvun tukeminen ja ylipäänsä individualistinen näkökulma. Musiikin opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilas ja hänen tarpeensa.

Opetushallituksen määrittelemien perusteiden pohjalta kukin musiikkioppilaitos tekee oman varsinaisen opetussuunnitelmansa. Käytäntö vastaa pitkälti curriculum-opetussuunnitelmalle asetettuja tavoitteita: yksityiskohtaisen valtakunnallisen oppiaineksen luetteloinnin sijaan korostetaan paikallisten opetussuunnitelmien laatimista. Tällöin curriculum voi huomioda jokaisen oppilaitoksen omat sosiokulttuuriset, esimerkiksi sijainnista, opettajista ja muusta henkilökunnasta sekä oppilaista, johtuvat mahdollisuudet ja rajoitukset. Suonperän (1992) mukaan opettajantyön sujumista tukee parhaiten opetussuunnitelma, joka on järjestelmällinen, oppijan monipuolisen kehittämisen huomioonottava sekä tavoitteita, olosuhteita, edellytyksiä ja oppijan tarpeita ajatellen joustava. (Anttila 2004, 123-124.)

Opetussuunnitelman arvot ja sisällöt ovat pitkälti kansallisesti määräytyviä. Opetussuunnitelman laadintaan vaikuttaa koko kulttuuriperintö ja vallitsevat käytännöt. Siksi eri maiden opetussuunnitelmia on vaikea arvioida muuta kuin hyvin yleisellä tasolla. Olen ottanut tarkastelun kohteeksi Bolognan konservatorion opetussuunnitelman ja siihen johtavat asetukset. Mielenkiintoni kohdistuu siihen, millaisia yleisiä tavoitteita opetussuunnitelma asettaa opetukselle.

3.2 Bolognan konservatorion opetuksellisia periaatteita

Italian kaikki koulutus toimii koulutus- yliopisto- ja tutkimusministeriön (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR) alaisuudessa (Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO 2004, 13). Taidealan korkeakoulutusta säädellään laeilla, joista tärkein on vuonna 1999 uudistettu laki no.508 (legge 508/99), joka säätelee Taideakatemioiden (Accademie di belle arti), Kansallisen tanssiakatemian (Accademia nazionale di danza), Teatteritaiteen akatemian (Accademia nazionale di arte drammatica), Taideteollisten korkeakoulujen (Istituti superiori per le industrie artistiche) ja musiikkikonservatorioiden (Conservatori di musica) sekä musiikki-instituuttien (Istituti musicali pareggiati) opetusta. Laki on väljä ja antaa oppilaitoksille suuren toiminnan vapauden. Lain tarkoituksena on lähinnä määrittää kunkin oppilaitoksen perustamisasiakirjan, didaktisen, tieteellisen, hallinnollisen ja taloudellisen toiminnan autonomia. (MIUR/legge 508 1999, 1-2.) Lain mukaan MIUR:n alainen Taiteellisen ja musikaalisen korkeakoulutuksen kansallinen neuvosto (Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale, CNAM) vastaa oppilaitosten didaktisista säännöistä, opettajien palkkauksesta ja kasvattavan taiteellisen, musikaalisen ja tanssialan koulutuksen suunnittelusta (MIUR/legge 508 1999, 4). Opetuksen toteuttaminen on oppilaitosten vastuulla ja tarkempi opetussuunnitelma on oppilaitoskohtainen.

Bolognan konservatorion opetusta ja käytäntöjä säättävä asiakirja sisältää useita osioita. Esittelen seuraavassa lainauksia asiakirjasta, josta olen ne vapaasti kääntänyt suomen kielelle. Lainaukset on merkitty kursiivilla. Ensimmäinen luku käsittelee *”periaatteita ja yleisiä säädöksiä”*, toinen luku *”hallintoelimet, valtaoikeudet ja organisatoriset periaatteet”*, kolmas osa *”säännöt”* ja neljäs osa *”tilapäiset, yhteistoimintaan liittyvät ja lopulliset säännöt”*. Asiakirja sisältää siis paitsi opetuksen järjestämiseen ja organisointiin liittyvät säädökset myös hallinnollisten elinten ja organisaation määrittelyt sekä yleiset oppilaitosta koskevat säännöt. Konservatorion tehtävistä mainitaan yleisellä tasolla: *”Konservatorion päämäärä on myötävaikuttaa oppilaiden ja koko yhteisön kulttuurisen, sosiaalisen ja älyllisen kasvun kannalta oleellisten elementtien leviämiseen musiikin ja yleensä kulttuurin alalla”*. Asiakirjassa korostetaan konservatorion tärkeää roolia musiikin tutkimuksen alalla. *”Konservatorio takaa jokaiselle opettajalleen täyden oikeuden ja autonomian järjestää tutkimusta.”* Tutkimuksen korostetaan olevan kiinteässä yhteydessä opettamiseen ja musiikin harjoittamiseen, mutta sen tarkemmin näiden asioiden yhdistämistä ei määritellä. Artikla no. 3 *”Opetuksen vapaus ja päämää-*

rät” määrittelee konservatorion tehtäviä opetuksen päämäärien ja vapauden osalta seuraavasti.

1. Konservatorio takaa opettamisen vapauden kaikille kelpoisuuden täyttävillä opettajille, jotka varmistavat didaktisen toiminnan järjestämisen ja kehityksen konservatoriossa.¹

2. Opettamisen vapaus takaa jokaiselle opettajalle oikeuden joka tavalla rajoittaa valintoja, jotka koskevat asianmukaisen didaktisen toiminnan sisältöä lukuunottamatta rajoituksia, jotka ovat lähtöisin didaktisten käytäntöjen yhtenäisyyden määrittelemiseksi.²

3. Konservatorio huolehtii kaikilla tasoilla korkeasta taiteellisesta ja musikaalisesta kasvatuksesta, joka tähtää harjaannuttamiseen ja erikoistumiseen niihin erilaisiin ammatillisiin toimenkuviin musiikin alalla, joita on säädetty voimassa olevien ja tulevaisuuden didaktisten käytäntöjen mukaisesti--.³

5. Konservatorio varmistaa asianmukaisen koulutustoiminnan laadun ja tehokkuuden ja takaa tutkimuksen, opetuksen ja taiteellisten esitysten läheisen yhteyden. Taiteellisten esitysten tulee olla koulutuksen ja tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisia edistäen jokaista tiedon, perehdyttämisen, didaktisen tukemisen ja oppilaiden tukemisen muotoa.⁴

Asiakirjassa korostetaan konservatorion roolia tutkimuksen ja opetuksen yhdistäjänä sekä kansallisen musiikkikulttuurin välittäjänä. Opettajien asemaa ja vapautta määritellä opetuksen sisältöä korostetaan. Opetuksen tulee varmistaa oppilaiden jatkokoulutetta-

¹ Il Conservatorio garantisce la libertà di insegnamento dei singoli docenti cui compete di assicurare, nel rispettivo ambito, l'organizzazione e l'andamento dell' attività didattica.

² La libertà di insegnamento garantisce i singoli docenti da ogni forma di condizionamento nella scelta dei contenuti della propria attività didattica, salvo i limiti derivanti dalla coerenza dei percorsi didattici.

³ Il Conservatorio provvede a tutti livelli di alta formazione artistica e musicale intesi alla preparazione ed alla specializzazione delle diverse figure professionali in ambito musicale, che sono previste nei vigenti e nei futuri ordinamenti didattici--.

⁴ In particolare il Conservatorio assicura la qualità e l'efficacia della propria attività di formazione garantendo una stretta connessione tra attività di ricerca, insegnamento e produzione artistica, quest'ultima quale attività funzionale alla formazione e alla ricerca, favorendo ogni forma opportuna di informazione, di orientamento, di appoggio alla didattica e di sostegno agli studenti.

vuus. Tärkeä rooli on myös kirjastolla, joka säilyttää, kerää, kokoaa ja huoltaa vanhoja musiikkidokumentteja. Oppilaisiin liittyvissä kohdissa korostetaan tasavertaisten etenemismahdollisuuksien luomista jokaiselle oppilaalle sekä heidän oikeuttaan suorittaa musiikkitutkintoja. Erityisesti artikkelissa no. 6 ”*Didaktikka ja opiskeluoikeus*” mainitaan:

*1. Konservatorio asettaa päämääräkseen toimittaa kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävää tehtävää tarjoten oppilaille mahdollisuuden hankkia uutta tietämystä teknisten ja ammatillisten tietojen alueelta. Näin tehdessään konservatorion tulee edistää asianmukaisia organisatorisia rakenteita kulttuuristen ohjelmien ja aloitteiden mahdollistamiseksi--.*⁵

*2. Didaktiset toimet on suunniteltu tyydyttämään oppilaiden koulutuksen ja oppimisen tavoitteet sekä tutkimuksen kehittymisen ja metodologisen ja pedagogis-didaktisen uudistamisen vaatimukset.*⁶

*3. Konservatorio ohjaa opintojen suuntauksen valintaa ja järjestää tutortoimintaa tukeakseen oppilaiden taipumuksia ja parasta liittymistä työ- ja tutkimuselämään.*⁷

4. Konservatorio osallistuu oppilaiden kulttuurikasvatukseen ja hoitaa ammatillista valmentautumista/pätevöitymistä sekä takaa opiskeluoikeuden säätävien normien sovel-

⁵ Il Conservatorio si propone di fornire un servizio culturale e sociale stabile offrendo agli studenti la possibilità di acquisire nuove conoscenze di carattere tecnico e professionale, favorendo con la propria struttura organizzativa la realizzazione di programmi e iniziative culturali--.

⁶ Le attività didattiche sono organizzate in funzione del soddisfacimento delle esigenze di metodologica e pedagogico-didattica.

⁷ Il Conservatorio cura l’orientamento nella scelta dell’ indirizzo degli studi ed organizza le attività di tutorato per assecondare le attitudini degli studenti e il miglior inserimento nel mondo del lavoro e della ricerca.

⁸ Il Conservatorio concorre alla formazione culturale degli studenti e ne cura la preparazione professionale, garantendo la piena applicazione delle norme per il diritto allo studio ed organizzando i propri servizi didattici, di sostegno e di orientamento in modo da rendere effettivo e proficuo lo studio accademico.

*tamisen ja järjestää asianmukaiset opetuspalvelut, tuen ja ohjaamisen vastatakseen tehokasta ja kannattavaa akateemista opiskelua.*⁸

Artiklassa no.7 ”Opettaminen ja tutkimus” todetaan:

1. *Konservatorio harjoittaa ja kehittää opetustoimia sekä musiikillista edistymistä ja hiomista, jotka ovat jokaisen opettajan olennainen tehtävä.*⁹
2. *Opetus edistää oppilaan musiikillisen tekniikan ja kulttuurin osaamista ja tietämyksen, kokemusten ja metodologioiden haltuunottoa vastaten sitä tutkintoa, joka on aikomuksena saavuttaa.*¹⁰

Bolognan konservatorion opetuksen tavoitteet poikkeavat huomattavasti Opetushallituksen määrittelemistä Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista. Kuten jo edellä totesin, vertailu kahden eri maan koulutusjärjestelmien välillä on liki mahdotonta. Tiettyjä johtopäätöksiä voi kuitenkin vetää teemoista, jotka kulkevat opetussuunnitelmassa leimaa-antavina piirteinä. Italia on tunnettu byrokratiastaan, ja kapulakieli tuntuu heijastuvan oppilaitoksen omien tavoitteiden kirjaamiseen asti. Sääntöjen ja määräysten suosta (puhumattakaan laeista, joihin ne viittaavat) on vaikea löytää varsinaista arvoperustaa, jolle opetus nojaa. On kuitenkin selvää, että Opetushallituksen mainitsemia tavoitteita oppilaan luovuuden ja kokonaispersoonallisuuden kasvusta ei Bolognan konservatorion ohjeissa mainita. Sen sijaan korostetaan tiedollisten asioiden ja musiikkiperinteen välittämistä oppilaille. Erityisen usein tekstissä painotetaan opetuksen kulttuurista merkitystä yhteisön tarpeisiin. Myös tutkimus ja sen yhteys opettamiseen nostetaan usein tekstissä esille. Edellä esiteltyjä periaatteita yksityiskohtaisempi opinto-ohjelma määrittelee ne tiedot ja taidot, joita oppilaan tulee osoittaa opintojensa eri vaiheissa.

⁹ Il Conservatorio prevalentemente svolge attività di insegnamento e perfezionamento musicale, che è compito qualificante di ogni docente.

¹⁰ L’insegnamento promuove la preparazione musicale tecnica e culturale dell’ allievo e l’acquisizione di conoscenze, esperienze e metodologie congrue con il titolo di studio che questi intende conseguire.

4 Bolognan konservatorion opinto-ohjelma

Maijaliisa Rauste-von Wright ja Johan von Wright (1994) ovat tarkastelleet opetussuunnitelmien muotoutumista ja merkitystä erilaisten oppimiskäsitysten valossa. Behavioristinen oppimiskäsitys antaa selkeät viitteet opetussuunnitelman laatimiseksi. Se tulee laatia etukäteen ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Opettajan tehtävinä ovat oppiaineen esittäminen ja huolehtiminen siitä, että opetus johtaa oppilaissa toivottuun oppimiseen. Prosessia ohjaa ja hallitsee opettaja; oppilas on hänen toimintansa kohde. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa sisältöjen, merkitysten ja toimintakeinojen oppimisen luonnetta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksena. Hankkimansa tiedon ja saamansa palautteen avulla ihminen rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja itsestään siinä. Rauste-von Wright ja von Wright (1994) korostavat, että tästä näkökulmasta on tarkoituksenmukaisia lähinnä joustavat ja usein pääkohdiltaan ennalta määrätyt opetussuunnitelmat. (Anttila 2004, 124-126.)

Opetussuunnitelmia on mutkikasta tutkia behaviorismin tai konstruktivismin näkökulmasta. Vaikka tavoitteita määritellään Bolognan huilun soiton opinto-ohjelmassa tarkastikin, opetuksen perusteista ja tavoitteista kertova asiakirja jättää paljon väljyyttä opettajan työhön. Lopulta monet valinnat jäävät opettajan pedagogisen suuntautumisen varaan.

Oppiaineen formaaliset tavoitteet korostavat niitä tiedollisia tavoitteita, joita koulutuksella tulisi saavuttaa. Se on hyvin oppiainekeksinen tapa hahmottaa oppimista ja usein se muistuttaakin enemmän opinto-ohjelmaa. Seuraavassa esittelen huilunsoiton kirjallisen opinto-ohjelman Bolognan konservatoriossa (Corsi tradizionali & Programma degli esami 2004).

Opiskelu Bolognan konservatoriossa voidaan karkeasti jaotella vastaamaan suomalaisen musiikkioppilaitoksen käytäntöä. Konservatoriossa voi opiskella musiikkiopistotason (corsi tradizionali) lisäksi myös suomalaisen käytännön toista astetta vastaavalla linjalla (biennio ”kaksivuotinen”) tai ammattitutkintoon valmistavalla linjalla (triennio ”kolmi-
vuotinen”). Tarkasteluni keskittyy kuitenkin musiikkiopistotason opintoihin ja niihin kuuluvaan opinto-ohjelmaan.

Perinteisten kurssien (*corsi tradizionali*) huilunsoiton opiskelu on jaettu kahteen osaan. Opiskelujen kokonaiskestoksi on määritelty seitsemän vuotta. Viisi ensimmäistä vuotta kuuluu ns. alempaan kurssiperiodiin (*inferiore periodo di corso*) ja kaksi viimeistä vuotta ylempään kurssiperiodiin (*superiore periodo di corso*). Pääsääntöisesti opiskelu kestää siis seitsemän vuotta, mutta joustovaraa aikataululle on seuraavasti. Ensimmäisten viiden opiskeluvuoden aikana voi käydä saman vuosikurssin kerran uudestaan. 6. ja 7. vuoden opintoja (*superiore*) ei voi kerrata. Seitsemännen opintovuoden lopuksi suoritetaan tutkinto, joka päättää opinnot konservatoriossa. Tutkintoa nimitetään diplomiksi (*diploma*), ja jatkossa käytän tutkinnosta sen italiankielistä nimeä. Lukijan on syytä muistaa, että diplomi-termi ei tässä viittaa suomalaiseen käytäntöön sen enempää sisällön kuin muodonkaan puolesta.

Konservatorioon voi hakea siitä vuodesta eteenpäin, kun täyttää 11 vuotta. Mikäli hakija on soittanut jotain instrumenttia aiemmin, tulee tällä instrumentilla esittää pienimuotoinen kappale. Lisäksi kaikille yhteisenä on rytmikoe, eri äänien säveltasojen erottaminen ja sointujen kuuntelu. Testin tarkemmasta sisällöstä ei ollut saatavana kirjallista materiaalia. Opettajan haastattelun perusteella vaikuttaa siltä, että testi noudattelee pitkälti suomalaisen musiikkipsykologi Kai Karman hahmottelemaa testiä, joka pyrkii ilmentämään ”kyvyn hahmottaa musiikillisia rakenteita” (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 15).

Ensimmäisen vuoden keväällä suoritetaan koetutkinto, jonka perusteella opettajista koostuva lautakunta päättää, pääseekö hakija varsinaiseksi oppilaaksi konservatorioon. Soittokokeen perusteella päätetään myös, mille vuosikurssille oppilas sijoitetaan. Toisesta vuodesta eteenpäin jokaisella vuosikurssilla edistymistä arvioidaan antamalla vuosittain kaksi arvosanaa. Helmikuussa opettaja arvioi suullisesti oppilaan edistymistä ja antaa arvosanan tuntityöskentelyn perusteella. Tällöin ei järjestetä varsinaista koetilannetta. Kesäkuussa on varsinainen vuositutkinto, jota arvostelee opettajista koostuva lautakunta. Vuositutkinnossa soitetaan säestyksellinen kappale. Arvostelu tapahtuu asteikolla 1-10 seuraavin johtopäätöksin:

arvosanat 1-5	oppilaan tulee uusia käynnissä oleva vuosikurssinsa
arvosanat 6-7	oppilaan tulee osallistua uusintakuulusteluun kesäkuun aikana
arvosanat 8-10	oppilas siirtyy seuraavalle vuosikurssille

Viidennen vuoden jälkeen suoritetaan tutkinto, jonka arvosanaksi tulisi saada 8-10, jotta voi jatkaa 6. ja 7. vuosikurssille. Tutkintoon kuuluu seuraavat osiot:

1. Soolokonsertton yhden osan esittäminen pianon säestyksellä
2. Kahden lautakunnan valitseman etydin esittäminen kuudesta harjoitellusta. Oppilas valitsee seuraavasta listasta kuusi etydiä, jotka hän valmistaa tutkintoon:
 - J.Andersen: 24 esercizi istruttivi op.30 nrot. 12, 15, 23
 - E.Köhler: 8 grandi studi op.33 (3a osa) nrot. 1, 4, 8
 - G.Briccialdi: Studi nrot. 9, 16, 21
 - A.B.Fürstenau: 26 esercizi op.107 nrot. 5, 11, 16
3. Keskivaikean kappaleen esittäminen. Lautakunta määrää kappaleen kolme tuntia ennen koetta ja se tulee valmistaa opiskelijalle osoitetussa huoneessa.
4. Prima vista, joka on keskivaikeasta kappaleesta otettu katkelma. Prima vista tulee transponoida annetusta sävellajista ½-1 sävelaskelta ylä- ja/tai alapuolella olevaan sävellajiin.
5. Soitinkulttuurin koe. Kokeeseen sisältyy pikkolon soittonäyte ja huilun (soittimen) rakenteen tuntemuksen osoittaminen. Tästä osiosta ei anneta arvosanaa.
6. ja 7. vuosikursseja ei voi kerrata. 7. vuoden jälkeen suoritetaan päättökoe, diploma. Se on konservatorion loppukoe, jonka jälkeen opinnot joko loppuvat tai opiskelija voi hakea ammattiopintoihin. Kustakin osiosta annetaan arvosana asteikolla 1-10. Annetuista arvosanoista lasketaan keskiarvo, joka on koko kokeen arvosana.

Diploma sisältää seuraavat osiot:

1. Soolokonsertton osan esittäminen pianon säestyksellä.
2. Kahden lautakunnan valitseman etydin esittäminen kuudesta tutkintoon valmistellusta. Opiskelija valitsee harjoittelemansa etydit seuraavista vaihtoehdoista.
 - J.Andersen: 24 grandi studi op.15 nrot. 6, 12, 17
 - J.Andersen: 24 grandi studi di virtuosità op.60 nrot. 5, 16, 18

- J.Andersen: 24 studi tecnici op.63 nrot. 8, 12, 13
- J.Herman: 12 grandes etudes de style nrot 4, 5, 6

3. Konserton osan esittäminen. Lautakunta valitsee kappaleen kolme tuntia ennen koetta ja antaa sen opiskelijalle valmisteltavaksi hänelle osoitetussa huoneessa. (prova de tre ore)

4. Prima vista, joka on keskivaikeasta kappaleesta otettu katkelma. Prima vista tulee transponoida annetusta sävellajista $\frac{1}{2}$ -1 sävelaskelta ylä- ja/tai alapuolella olevaan sävellajiin.

Lisäksi kokeeseen sisältyy muutama osio, joista ei anneta numeroarvosanaa:

Soitinkulttuurin koe. Kokeessa on useita osioita:

- Opiskelija saa valmistettavaksi ja esitettäväksi kappalekatkelman, joka on sävelletty huilulle ja muille puhallininstrumenteille. Harjoitusaikaa on vuorokausi. Tänä aikana huilisti harjoittelee paitsi oman stemmansa myös harjoituttaa kappaleen muiden soittajien kanssa. Hän toimii ikään kuin konsertti- ja kapellimestarin ominaisuudessa antaen tarvittaessa sekä teknisiä että tulkinnallisia neuvoja kanssamuusikoilleen. Tarkoituksena on demonstroida kamarimusiikillinen harjoitustilanne/konsertti. (prova di 24 ore)
- huilun historian tuntemuksen osoittaminen
- tärkeimmän huilukirjallisuuden (teoksien) ja tunnetuimpien didaktisten tutkielmien tuntemuksen osoittaminen. Kysymyksenä voi olla esimerkiksi ”Mitä teoksia J.S.Bach on kirjoittanut soolohuilulle?”.

4.1 Opintojen eteneminen

Opiskelu Bolognan konservatoriossa on hyvin koulumaista. Opiskelu on suorituksiin painottuvaa, ja opintojen kesto on tarkkaan määritelty. Oppilailta edellytetään aika nopeaa kehittymistä teknisissä taidoissa, sillä aikaa on vain seitsemän vuotta. Vuosittain katsotaan, voidaanko oppilas siirtää seuraavalle vuosikurssille vai jääkö hän ns. luokalleen. Systeemissä on jonkin verran väljyyttä esimerkiksi vuosikurssin uusimisen mahdollisuutena. Koulutuksessa korostuu kuitenkin oppimisen tavoitteellinen eteneminen.

4.2 Ohjelmisto

On merkille pantavaa, miten tarkasti opinto-ohjelmassa on määritelty hallittavat kappaleet. Väistämättä tulee mieleen, onko tällaisella menettelyllä tarkoitus helpottaa arviointia tuloksia vertaillen. Mitkä ovat ne kriteerit, joilla menestymistä kokeissa arvioidaan? Toisaalta tämän kaltaisen käytännön voi nähdä pyrkimyksenä luoda oikeudenmukaisuutta arvosteluun. Oppimistuloksia määrittävissä tutkinnoissa painottuu näkökulma, jonka mukaan taitoja ja hallittuja asioita voidaan vertailla. Kunkin oppilaan taitojen tulee olla tietyllä tasolla hänen siirtyessään seuraavalle vuosikurssille. Toinen huomionarvoinen seikka on, miten laaja ja monialainen kokonaisuus ohjelmisto on. Kokeeseen sisältyy useita osioita, ja hallittavan materiaalin määrä on suuri. Valmisteltavia kappaleita on kaikkiaan seitsemän ja niiden lisäksi kokeeseen sisältyy prima vista -lukemista sekä yleissivistystä kartoittavia osioita.

4.2.1 Etydien vaikeudesta

Huomioni kiinnittyy myös siihen, kuinka vaikeaa ohjelmistoa oppilaiden on tarkoitus hallita viiden konservatoriossa vietetyn vuoden jälkeen. Etydivaihtoehtoisissa on mukana suomalaisen ohjelmistoluetteloon C- ja B -kurssien sisältöihin luokiteltuja kappaleita. Esimerkiksi omassa ohjelmistossani valmistin teknisen valmiuden kokeeseen etydin Fürstenaun teoksesta op.107. Suomalaisissa tutkintosisällöissä on määritelty aika väljästi, millaisia etydeitä kullakin tasolla on määrä soittaa. Esimerkiksi tasosuoritus 3 -listassa osa etydeistä on lähempänä tasoa 2, kun taas osa kävisi myös D-kurssi -ohjelmistoon. Bolognan konservatoriossa hallittavia asioita mitataan tietyillä etydeillä. Ohjelmiston valinnassa korostuu pyrkimys teknisesti vaikeiden kappaleiden ja isojen ohjelmistokokonaisuuksien hallintaan.

4.2.2 Lyhyen valmistelun esitykset

Suomalaisessa tutkintotilanteessa prima vista -kappaleella on perinteisesti ollut aika pieni rooli. Useimmiten tutkinnon lopuksi annetaan oppilaalle muutaman rivin pituinen katkelma kappaleesta. Vaikeustasoltaan prima vistan tulee olla edellisen tason vaatimuksia vastaava, ja oppilaalla on aikaa tutkailla sitä muutaman minuutin ajan ennen soittoa. Bolognan tutkinto-ohjelmassa prima vista on hieman eri muodossa. Tavanomai-

sen prima vista -katkelman lisäksi on käytössä myös lyhyen valmistelun esitykset. Oppilaalla on aikaa kolme tuntia valmistella kappaleesta esitys. Ohjeistuksessa mainitaan kappaleen olevan keskivaikea. Tätä ei sen kummemmin määritellä, ja onkin vaikea sanoa, mitä sillä tarkalleen ottaen tarkoitetaan. Mielestäni käytäntö on mielenkiintoinen. Se asettaa oppilaan uudenlaisen haasteen eteen. Kolmen tunnin aikana esitystä voi valmistella pidemmälle kuin pelkkien äänten ja nyanssien toteutus vaatisi. Tällöin oppilaan on käytettävä hyväksi laajemmin tietämystään esimerkiksi säveltäjästä, aikakaudesta, kappaleen tyylistä, fraaseista, motiiveista jne. Olen myös miettinyt, että ehkäpä tällaisen tilanteen hallitseminen kasvattaa oppilaan ns. käytännön muusikkoutta. Onhan usein niin, että harjoituksia ei ole kovin monta ennen esitystä ja keikkapyyntö saattaa tulla lyhyelläkin varoitusajalla. Silloin on hyvä osata nähdä olennainen kappaleen kulussa ja keskittyä niiden asioiden harjoittamiseen, jotka kuulijalle on välttämätöntä esittää kappaleen hahmottamiseksi.

4.2.3 Transponointi

Transponointi harjoittaa osin samaa asiaa kuin lyhyen valmistelun esitykset; nopeaa mukautumiskykyä vaihteleviin tilanteisiin. Transponoinnin hallitseminen tulee osoittaa siirtämällä prima vista -katkelma eri sävellajeihin. Perinteisesti meillä transponointi on yhdistetty muihin puupuhaltimiin ja vaskipuhaltimiin. Huilisteilla tätä taitoa ei korosteta, ja tunneillakin sitä harjoitellaan vain vähän. Transponointi-taidon hallinnassa korostuu käytännön muusikkous; tuttu kappale saattaa esiintyä eri sovituksena eri sävellajissa kuin missä sen on tottunut soittamaan.

4.2.4 Ei-soitannolliset tiedot

Mielenkiintoista tutkinnon rakenteessa on myös viimeisenä mainittu osio musiikillisen kulttuurin hallitsemisesta. Tietämystä pyritään laajentamaan ei-soitannollisten asioiden hallintaan ja yleissivistykseen. Soittimen rakenteelliset tiedot ja ohjelmiston tunteminen ovat osa soittokulttuuria, vaikka sitä ei aina tule ajatelleeksi. Niihin tutustuminen lisää ja laajentaa alan asiantuntijuutta. Arvattavaa on, että näiden asioiden opettelu jää tyystin, ellei niitä tule hieman opetella tutkintotilannetta varten.

5 Piilo-opetussuunnitelmasta

Päivi Vainionpää-Vastamäki on pohtinut pro gradu -työssään piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia opettajan toimintaan peruskouluopetuksessa. Vainionpää-Vastamäki määrittelee opetussuunnitelmaa seuraavasti. Kirjoitettu opetussuunnitelma on Kansasen ym. (1980, 5-8) mukaan kirjalliseen muotoon laadittu suunnitelma, joka sisältää selitykset kaikista tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla pyritään kasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin ja päämääriin. Kansasen (1980, 10 ja 18-19) mukaan kirjoitettu opetussuunnitelma välittyy oppilaille toteutuneena tai elettyinä opetussuunnitelmana. Toteutuneen tai eletyn opetussuunnitelman käsite on johdettu opetussuunnitelman toteutumista käsittelevistä tutkimustuloksista. Tällöin tutkimuksen kohteena ovat olleet oppisisällöt, opetusmenetelmät, työtavat, työmuodot, havainnollistaminen ja oppimateriaali sekä opetuksen tulokset. Todellisuus asettaa vastakkain kirjoitetun ja toteutuneen opetussuunnitelman. Siksi tarvitaan piilo-opetussuunnitelman käsite. (Vainionpää-Vastamäki 1999, 4-5.)

Matti Meri (1992, 55) määrittelee piilo-opetussuunnitelmaan kuuluviksi oppilaitoksen elämäntavan ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, opettajan ja oppilaiden väliset suhteet sekä oppilaiden keskinäiset suhteet (Anttila 2004, 128). Shulman (1986, 8) puolestaan erottelee luokkahuonetapahtumat kahteen ”toimintasuunnitelmaan”; toinen liittyy viralliseen opetussuunnitelmaan ja toinen piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelma pitää sisällään opetuksen organisatoriset puitteet, vuorovaikutustilanteet ja luokkahuonetapahtumien sosiaaliset ja auktoriteettisuhteet. Shulmanin mukaan piilo-opetussuunnitelma ”on dramaattisesti voinut vaikuttaa siihen, mitä on opittu”. Opetuksen tavoitteiden määrittelemistä ja oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehittämistä korostava curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma vähentää piilo-opetussuunnitelman merkitystä oppilaan opetuskokemusten muodostajana. Bauerin ja Borgin (1977, 4-25) mukaan piilo-opetussuunnitelma sisältää joukon oppilaaseen kohdistettuja vaatimuksia. Tällaisia ovat vaatimus olla tuntitilanteessa tarkkaavainen ja keskittynyt, vaatimus osata odottaa, vaatimus motoriikkansa hallintakykyyn, vaatimus kielenkäytön tarkkailemiseen, vaatimus pystyä tukahduttamaan omat pyrkimyksensä ja vaatimus alistua opettajan auktoriteettiasemaan. (Vainionpää-Vastamäki 1999, 5 ja 9.) Broadyn (1986, 113) mukaan yksi tärkeimmistä piilo-opetussuunnitelman ominaisuuksista on opettaminen oppilaiden keskinäiseen kilpailuun (Anttila 2004, 128).

Rinteen ym. (1984) mukaan piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu asioita, jotka esiintyvät virallisissa opetussuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden vastaisesti tai niistä riippumatta. Nämä kohdistuvat vaatimuksina oppilaiden toimintaan:

1. vaatimus sopeutua vallitseviin ja ehdottomiin valtasuhteisiin,
2. vaatimus omaksua koulussa vallitsevat rutiinit ja säännöt,
3. vaatimus suuntautua ja toimia annettujen ohjeiden ja määräysten mukaan,
4. vaatimus voimakkaasta itsesäätelystä ja motivoitumisesta opettajan vaatimusten mukaisesti,
5. vaatimus käyttää ja omaksua abstraktia kieltä irrallaan yhteiskunnallisesta sosiaalisesta toiminnasta,
6. vaatimus syrjäyttää koulun ulkopuolinen maailma,
7. vaatimus tottua olemaan arvostelun, vertailun ja kontrollin kohteena,
8. vaatimus suoriutua tehtävistä yksin ja yksilöllisesti,
9. vaatimus tottua keskeytyksiin,
10. vaatimus tottua odottamiseen,
11. vaatimus osittaa elämä ajallisesti ja tiedollisesti.

(Vainionpää-Vastamäki 1999, 9.)

Edellä esitetyt piilo-opetussuunnitelman määritelmät ja sisällöt näkyvät osittain myös musiikkioppilaitoskulttuurissa. Toisaalta niistä osan voi todeta olevan yleisesti inhimilliseen kanssakäymiseen kuuluvia. Esimerkiksi Rinteen ym. (1984) mainitsema vaatimus tottua odottamiseen toteutuu kanssakäymisen ehtona myös koulumaailman ulkopuolella. Kuitenkin on merkille pantavaa, miten suuri joukko opetustilanteessa vaikuttavia asioita on jotakin muuta kuin osa kirjoitettua opetussuunnitelmaa.

Malisen (1992, 28) mukaan opetussuunnitelmaa onkin viisasta tarkastella prosessina, jossa opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa pyrkimyksensä toteuttaa koulutuksen tavoitteita. Opettaja ei ole pelkästään opetussuunnitelman mekaaninen täytäntöönpanija vaan prosessinäkökulmassa opettaja pitää opetussuunnitelmaa joustavasti muuntuvana keskustelun apuvälineenä opetuksen ja siihen yhteydessä olevien moninaisten intressien välineenä. Opetushallituksen määrittelemät Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2002) eivät selkeästi määrää tuntien sisältöjä eivätkä edellytä minkään tietyn asian opettamista kaikissa suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. (Anttila 2004, 124 ja 127.) Samansuuntaisia huomioita voi

tehdä Italian koulutusta hallinnoivan ministeriön taholta; selkeitä määräyksiä tuntien tai edes opetussuunnitelman sisällöstä ei säännöksissä mainita. Bolognan konservatorion opetuksen suuntaviivoja vetävässä asiakirjassa opetuksen vapauksia ja velvoitteita tarkastellaan pitkälti opettajan näkökulmasta. Oppimistavoitteiden osalta huomautetaan oppilaan oikeus saada tarvittavat tekniset ja taiteelliset tiedot ja taidot tietämyksensä kasvattamiseksi. Päämääränä on kasvattaa oppilaan tiedollista ja taidollista hallintaa.

Elliott (1995) huomauttaa, että opettaja ei voi täsmällisesti ennakoida niitä haasteita, mitä oppiminen kunkin oppilaan kohdalla nostaa esiin. Opettajan eksperttiys on pohjimmiltaan proseduraalista ja tilannesidonnaista, opetus-oppimis -tilanne muokkaa opettajan toimintaa yhtä lailla kuin opettaja oppimistilannetta. Opettajan tulee ymmärtää opettamansa asian ja sen edellyttämien taitojen lisäksi eri oppilaiden yksilöllisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri tavoin eteneviä oppimisprosesseja. (Anttila 2004, 127-128.)

Opettamisen kaltainen inhimillinen toiminta sisältää aina myös tiedostamattomia käytäntöjä, joita edellä tutkailtiin piilo-opetussuunnitelman käsitteellä. Lisäksi opettajan toimintakenttä laajenee, kun lähtökohtana ei ole tiukan behavioristinen opetussuunnitelma. Opettajan toiminta muokkaa opetusta ratkaisevasti.

6 Ohjelmisto ja oppimateriaali

6.1 Suomalaisia ohjelmistokäytäntöjä

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry julkaisi vuonna 2005 huilun uudistetun ohjelmistoluettelon. Uudistettuun ohjelmistoluetteloon on ryhmitelty ohjelmistoa eri perustasojen mukaisesti helpoimmista vaativampiin kappaleisiin. SML:n luetteloa täydentää Sibelius-Akatemian huilunsoiton ohjelmistoluettelo (1995), jossa luetellaan C-A -kursseihin kuuluvaa ohjelmistoa. SML:n luettelo on ohjeellinen ja viitteellinen ehdotus soitettavasta materiaalista. Ohjelmiston vaativuus vaihtelee tason sisälläkin helpommas- ta vaikeampaan. Onkin lähtökohtaisesti mahdotonta rajata musiikkia pelkästään taso- vaatimusten mukaan. Käytännössä esimerkiksi perustaso 3 luettelossa on kappaleita, jotka käyvät yhtä hyvin perustaso 2 ohjelmistoon. Vastaavasti mukana on myös kappaleita, jotka ovat vaativuudeltaan lähempänä D-kurssi -tasoa. Jako ei siis ole yksiselitteinen eikä tyhjentävä.

Suomalaisessa huilun soiton opetuksessa käytetään runsaasti uudenaikaisia huilukouluja, joita on julkaistu lähinnä 1980-luvulta alkaen. Huilukoulut sisältävät kirjan tekijöiden valitsemaa ja osin editoimaa materiaalia. Ne sisältävät sekä asteikko- että alkeistekniikkaharjoituksia. Kappaleita on usein laidasta laitaan; lasten- ja kansansävelmistä helpohkoihin klassisiin kappaleisiin. Huilukoulut on suunnattu vasta-alkajista muutaman vuoden soittaneille. Suomalaisilla huilun soiton tunneilla huilukouluja käytetään runsaasti, ja lähes poikkeuksetta huilun soiton opiskelu aloitetaan tällaisella materiaalilla. Kokemukseni mukaan huilukouluja käytetään pääasiallisena oppimateriaalina monen vuoden ajan aloittamisesta. Opettajan tehtäväksi jää viime kädessä valita kullekin oppilaalle juuri hänen tasoaan vastaavaa oppimateriaalia. Yleisesti 3-4 vuotta soittaneet käyvät läpi tunneillaan ohjelmistoluettelon perustasojen 1 ja 2 ehdottamaa materiaalia.

SML:n ohjeistus soitettavista kappaleista on suuntaa-antava kehys, ja se on laadittu suomalaista tasosuoritusjärjestelmää silmällä pitäen. Kun kuitenkin on kyse lapsista ja nuorista, joiden kehitykselliset, sekä motoriset että kognitiiviset, valmiudet ovat suurelta osin samankaltaisia ja ikäsidonnaisia, on perusteltua tarkastella observoimillani tunneilla käytettyä ohjelmistoa myös verraten sitä lyhyesti suomalaisiin käytäntöihin.

6.2 Ohjelmisto Francesca Pagninin tunneilla

Kysyessäni professori Francesca Pagninilta hänen hyvinä pitämistään alkeismateriaaleista, hän esitteli uusia huilukouluja, joissa oli yhdistetty asteikko- ja tekniikkaharjoitukset kappaleisiin. Observoimillani tunneilla hän ei näitä materiaaleja kuitenkaan käyttänyt. Saattaa olla, että näitä huilukouluja soitetaan vain ihan aluksi, jonka jälkeen siirytään etydeihin ja erillisiin tekniikkaharjoituksiin. Tunneilla oppimateriaalina oli tekniikkaharjoituksia huilukirjallisuuden klassikoista, mm. Henry Altèsin ja Marcel Moysen teoksista. Lisäksi käytettiin uudempia vihkoja, jotka sisälsivät vain tietyn erityisalueen teknisiä harjoituksia, esim. Trevor Wyen Practice Book -sarja. Asteikkoja soitettiin vähän, ja niiden harjoittamiseen sovellettiin pääsääntöisesti P. Taffanelin & Ph. Gaubertin esittelemiä harjoituksia. Pääasiallisena harjoitusmateriaalina tunneilla käytettiin etydivihkoja. Ohjelmistossa korostui kansallinen leima; italialaisten säveltäjien, esimerkiksi Briccialdin, Marcellon ja Mercadanten teoksia soitettiin paljon. Professori Francesca Pagnini käytti opetuksessaan seuraavia etydi- ja tekniikkakokoelmia. Sulkuihin olen merkinnyt sijainnin SML:n ja Sibelius-Akatemian ohjelmistoluetteloissa.

Altès, Henry: Méthode pour flûte, II volume (ei mainintaa)

Bernold, Philippe: La Technique d'Embouchure (ei mainintaa)

Gariboldi: Grandes etydes de style pour la flûte op.134 (ei mainintaa)

Hugues: La scuola del flauto op.51 per 2 flauti, II grado (ei mainintaa)

Hugues: 40 esercizi per flauto op.101 (ei mainintaa)

Genzmer, Harald: Neuzeitliche Etüden (Etudes modernes) für Flöte (perustaso 3)

Köhler, Ernesto: 15 studi facili per il flauto op.33, I volume (D-kurssi)

Köhler, Ernesto: 12 studi media di difficoltà op.33, II volume (C-kurssi)

Köhler, Ernesto: Romantic etydes op.66 (C-kurssi)

Wye, Trevor: Practice book for the flute, Book 1 Tone (harjoitusmateriaalia kaikille perustasoille)

Observoimillani tunneilla soitettiin seuraavia varsinaisia kappaleita:

von Call, Leonard: Drei Fantasien op.6 nro 1 (ei mainintaa)

Devienne: Konsertto G-duuri (B-kurssi)

Marcello, B.: Sonatas for Treble Recorder and Basso continuo op.2 VII B-duuri (perustaso 2)

Marcello, B.: Sonata op.2 d-molli (perustaso 2)

Mercadante, S.: Sonata prima per flauto solo (ei mainintaa)

Pääsääntöisesti oppilaat, joita kuuntelin, olivat konservatoriossa toisella tai kolmannella vuosikurssilla. He olivat soittaneet kolmesta kuuteen vuotta. Samoin kuin opinto-ohjelman mukaisiin kurssisuorituksiin vaadittavat etydit lähes poikkeuksetta myös tunneilla käsiteltiin etydejä, jotka on merkitty SML: n uudistetussa ohjelmistoluettelossa (2005) ja Sibelius-Akatemian ohjelmistoluettelossa (1995) kohtaan perustaso 3, D- ja C-kurssi. Pagninin tunneilla ohjelmiston homogeenisuus ja vaikeus yllättivät. Lähes jokainen oppilas kävi läpi samoja etydeitä, vaikka heidän osaamistasossaan oli suuriakin vaihteluita.

Soitettu ohjelmisto ei suoraan sisällä samoja etydeitä, jotka mainitaan opinto-ohjelman kurssisuoritusohjelmissä. Tämä selittyy osaksi sillä, että oppilailla, joita kuuntelin on vielä muutama vuosi aikaa ensimmäiseen isoon tutkintoon. Harjoitetut etydit kuitenkin valmistavat kohti tutkinnossa esitettäviä etydeitä. Ne harjoittavat tekniikan eri osalueita toimien ns. peruskuntokauden ohjelmistona ja ovat jo kohtalaisen pitkiä. Etydien soittaminen harjoittaa pidempien kappalekokonaisuuksien hallintaa. Sen sijaan vaikeus- tasoiltaan ne ovat vaihtelevia. Mukana on helppoja etydejä, mutta toisaalta jo haastavampiakin kappaleita.

Ajallisesti etydien soittamiseen käytettiin noin $\frac{2}{3}$ tunnin pituudesta. Usein soitettavana oli vähintään kaksi erityylistä etydiä, joissa harjoitettiin hieman erilaisia tekniikan osalueita. Toinen etydeistä saattoi olla esimerkiksi tuplakieleen keskittyvä ja toinen laulullisempi etydi. Etydit toimivat kappaleina, ja niissä pyrittiin harjoittelemaan monipuolisesti myös musiikillisen ilmaisun keinoja. Varsinaisille kappaleille jäi niukasti tunnilla aikaa. Pääpaino oli etydisoitolla. Erästä Giorgio Zagnonin oppilasta haastatellessani kävi ilmi, että esimerkiksi Zagnonin tunneilla soitetaan kaksi ensimmäistä opiskeluvuotta ainoastaan etydeitä. Tämän jälkeen siirrytään vasta pienimuotoisiin kappaleisiin ja sonaatteihin.

6.2.1 Ohjelmiston käyttö

Seuraavassa katkelmassa havaintomuistiinpanoistani tunnilla harjoitellaan tuplakielen toteutusta.

”Nopean staccaton mallina voi käyttää Yön kuningattaren aariasta tuttua tyyliä, ’staccato puntata’ eli nopea ja kevyt staccato, Pagnini selittää. Tällöin on tärkeää säilyttää tasainen tuki koko harjoituksen ajan ja pyrkiä pitämään ilma riittävän nopeana. Kielenkin tulee toimia nopeasti, ettei se hidastuessaan muuta terävää aluketta ”hut-hut” -ääneksi. Pagnini painottaa, että nopeaan staccatoon tarvitaan enemmän painetta kuin hitaampaan ja painavampaan staccatoon. Mielestäni on erikoista, että oppilaan kanssa otetaan esille tuplakielen opiskelu, vaikka hän on soittanut vasta kolme vuotta. Hänen äänen kvaliteettinsa ei kuitenkaan ole vielä niin vakiintunut, että tarkka tuplakieli olisi mahdollinen. Tuplakielen nopeutta ja puhtautta Pagnini kuitenkin painottaa ja vaatii oppilaaltakin: ka-tavu ei saisi erottua eikä soiton tulisi kuulostaa hitailta ”haa-kaa” -tavuilta. Hän korostaa, että tasainen ilma pyrkii kuljettamaan kaa-tavua suun etuosaan, kun se puutteellisella ilmavirralla soitettuna ”putoaa” kurkkuun. Kielityksiasiaa harjoitellaan vielä Köhlerin etydissä vihosta 15 studi facili per il flauto op.33. Pagnini ohjaa: ”kielen tulee työskennellä suun etuosassa ja painetta tulee olla tarpeeksi”. Oppilaan versio on vielä toistaiseksi hieman voimaton. Kieli jää suun takaosaan eikä tuki toimi kunnolla.”

Muistan tuntia seurattessani ajatelleeni, että kuinka vasta alussa oleva soittaja voi edetä tuplakielen harjoitteluun. Kyseinen oppilas soitti huilua vasta kolmatta vuotta ja oli iältään 11-12 -vuotias. Huomasin kuitenkin, että hän terästäytyi käyttämään puhallusta tehokkaammin ja kohdennetummin, kun hän yritti selvitä opettajan antamasta harjoitteesta. Hän kykeni hetken aikaa pitämään yllä tuplakielen nopeutta ja keveyttä, muttei vielä pystynyt soittamaan koko etydiä tällä tekniikalla. Uskallus ja yritys johtivat kuitenkin siihen, että hän opettajan avustuksella oman kokeilemisen kautta tajusi, mitkä ovat tuplakielisoittamisen edellytykset. Tarkoitus ei ollut, että seuraavalle tunnille tultaessa kielitys olisi hallussa. Asia esiteltiin oppilaalle kertaalleen, ja sen harjoittelemista jatketaan vielä tulevillakin vuosikursseilla.

Vygotskyn (1982) mukaan lähikehityksen vyöhyke määrittyy seuraavasti. Vyöhykkeen alaraja määrittyy sen mukaan, mitä lapsi kykenee jo itsenäisesti tekemään kyseisessä asiassa ja yläraja puolestaan sen mukaan, mihin lapsi kykenee sosiaalisen ohjauksen ja tuen varassa. Vyöhykkeen laajuus antaa Vygotskyn mukaan kuvan lapsen kehitysvaikeuksista, ja opetuksen tulisi tapahtua tällä alueella. Kärjistetysti Vygotsky ilmaisee

tämän sanomalla, että opetuksen tulisi edeltää kehitystä, ei seurata sitä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 120.)

Pagnini käyttää usein oppimateriaalia, joka työntää oppilasta lähikehityksen vyöhykkeelle ja haastaa hänet etenemään kohti uusia tavoitteita. Lähikehityksen vyöhykkeen periaatetta hän noudatti myös tuplakielen opettelussa. Toisaalta Pagninilla oli selkeä käsitys siitä, mitä huilunsoiton teknisiä asioita tulisi milläkin vuosikurssilla hallita, ja esitteli siksi tunnilla oppilaan osaamistason ylittäviä asioita. Eteneminen on nopeaa: tuplakieleen tutustutaan, vaikka oppilas on soittanut vasta muutaman vuoden. Esimerkkinä mainittakoon, että suomalaiset huilistit tutustuvat tuplakieleen aikaisintaan neljäntenä vuonna, mutta useimmiten yleensä vasta myöhemmin. Oppilaiden kehitykselliset valmiudet ovat suurelta osin ikään sidottuja kuitenkin niin, että samanikäisten soittajien soittotaito vaihtelee paljonkin. On haastavaa ottaa huomioon nämä kehitykselliset valmiudet koulutuksen tavoitteita suunniteltaessa.

Kun uusi asia esiintyi etydissä tai kappaleessa, opettaja neuvoi konkreettisia ratkaisumalleja ongelman selvittämiseksi. Oleellista tuntui olevan, että oppilas tietää teknisesti tarkoituksenmukaisen soittotavan, vaikkei sitä vielä osaisikaan toteuttaa. Oppilaalle antamassaan palautteessa opettaja kävi läpi puutteita, joita kappaleen esitys sisälsi. Näitä asioita ei kuitenkaan juurikaan harjoiteltu uudestaan kappaleessa tunnin aikana. Kappale katsottiin soitetuksi ja edettiin eteenpäin. Tärkeää oli nimenomaan kappaleiden kokonaishallinta. Tunneilla pyrittiin löytämään ne ratkaisut, joilla kappale saadaan soitetuksi jotakuinkin teknisesti ehjänä ja musiikillisena kokonaisuutena.

”Musiikillisista asioista Pagnini korosti fraasien hahmottamista: tärkeää on huomata, missä kohdin fraasi sulkeutuu ja missä jää avoimeksi odottamaan kappaleen jatkoa. Mielenkiintoinen oli myös havainto pulsaation muuttamisesta musiikin intention mukaan. Esimerkiksi alla breve –tahtilaji hahmotetaan aluksi 2/2, mutta kun musiikillinen ajatus tihentyy (esimerkiksi kadenssia kohti), vaihdetaan pulssi 4/4-tahtilajiksi. Näin ilmenee paremmin musiikin oma luonteva kulkeminen, jossa vuorottelevat leppeämmät suvantojaksot ja intensiivinen eteenpäin pyrkimys.”

”Pagnini korostaa jälleen fraseerausta ja hengitysten merkitystä. Hän sanoo, että ne tuovat parhaiten esiin kappaleen fraaseja. Hengitys voi joko sulkea fraasin tai viedä musiikkia eteenpäin, ja tämän eron tulisi välittyä kuulijallekin.”

Musiikin ilmentämistä harjoiteltiin hyvin konkreettisella tasolla. Pagnini oli hyvin tarkka siitä, että nuottiin merkityt dynamiikkavaihtelut ja muut esitysmerkinnät toteutetaan tarkasti. Usein hän keskeytti soiton jo alkutahdeissa, mikäli oppilas ei toteuttanut merkittävää nyanssia tai dynamiikan vaihdosta. Hänen mukaansa musiikin ilmeikkyyttä ja luonne tulevat vasta esiin, kun dynamiikka tehdään tarkasti ja vielä liioitellen. Tällainen tarkkuus pakottaa soittajan käyttämään aina koko oppimaansa nyanssiskaalaa, joka vähitellen laajenee entisestään. Oli erityisen tärkeää, että käytetty editio oli alkuperäinen tai sitä mahdollisimman paljon kunnioittava ilman kustantajan lisäämiä merkintöjä. Tällöin se toimii ikään kuin karttana säveltäjän musiikillisten ideoiden löytämiseksi.

”Etydin yhteydessä harjoitellaan trillien soittamista. Mielestäni etydin trillit ovat sekä rytmisesti että sormiteknisesti aika haastavia, mutta oppilas selviytyy niistä yllättävän hyvin. Jälleen vaikuttaa siltä, että tarjottavat haasteet ovat vaativia.”

Pääsääntöisesti kappaleet kokonaisuutena olivat vaikeampia kuin mihin oppilaan perustekniikan edellytykset olisivat riittäneet. Äänen kvaliteetti, ilmavirran säätely sekä hengitys- ja puhallustekniikka jäivät usein jälkeen etydin sormiteknisesti vaativista elementeistä. Monesti oppilas sai nipin napin pidettyä kappaleen kasassa loppuun asti.

Tekniikan osa-alueet liittyvät olennaisesti toisiinsa. Äänelliset valmiudet auttavat sormiteknisesti haastavissa kohdissa. Nopeisiin kulkuihin sujuvuutta tuo nimenomaan hallittu ilmavirran käyttö ja riittävä hengitystekniikka. Tässä mielessä kappaleiden tuntiesitys jäi useimmiten torsoksi. Sen sijaan sormitekniikka oli nuorillakin soittajilla varsin virtuoottista. Sorminäppäryys ja briljantin figuratiivinen kuulokuva menivät äänellisen laadun edelle. Näen tällaisen kehityksen johtuvan jossain määrin maan pitkstä historiasta oopperan saralla. Soitinmusiikki on Italiassa aina ollut alisteinen laulumusiikille, ja asenne vaikuttaa vielä tänäkin päivänä. Oopperakulttuuri ja sen myötä monimutkaisilla kuvioinneillaan hämmästyttävät aariat sekä tähtilaulajakulttuuri ovat nostaneet arvostetaviksi piirteiksi musiikissa näyttävyyden ja häikäisevän esiintymistaidon. Yleisö pyritään hurmaamaan vilkkailla kuvioilla ja virtuoottisella taituruudella. Soitinmusiikin puolella tätä virtuoosiperinnettä edustaa mm. Paganini.

6.2.2 Tekniikka ja tulkinta

Opettajallani tuntui olevan selkeä käsitys siitä, mitä huilunsoiton teknisiä asioita tulisi milläkin vuosikurssilla hallita. Opetuksessa oli järjestelmällisyyttä, joka velvoittaa myös oppilasta. Opettaja antaa ymmärtää, että vuosikurssisi edellyttämällä tasolla sinun tulisi hallita nämä asiat. Tämä haastaa oppilasta etenemään kohti uusia tavoitteita.

Francesca Pagninin opetuksen työtavat korostavat oppilaan vastuuta omasta osaamisestaan. Opettaja tarjoaa oppilaalle työvälineitä, joiden avulla kappaleita tulee harjoitella kotona. Päivittäin tapahtuvan viisaan harjoittelun perusteita korostetaan. Mikäli oppilas ei ole harjoitellut toivotulla tavalla, opettaja antaa tästä palautetta seuraavalla tunnilla. Tyytymättömyyttään hän saattaa osoittaa myös epäsuorasti niin, että soittotunti on lyhyempi kuin toisilla. Seuraavassa otteessa korostuu opettajan tapa selventää teknisten asioiden kotiharjoittelua.

”Jälleen Pagnini kysyy oppilaaltaan: ”Mitä harjoittelet tässä?”. Oppilas vastaa hieman ympäröivästä, mutta on kuitenkin hajulla asiasta. Pagnini jatkaa selventämällä kuunneltavia asioita: äänen laatu keskerekisterissä, äänen tasaisuus kummallakin nuotilla (esim.vältetään dynamiikka-vaihteluita) ja äänenväri, sointi (timbro) ja dynamiikka sekä intonaatio pysyvät samoina harjoituksen ajan. Ohjeeksi hän antaa vielä neuvon harjoitella ainoastaan 3 min./päivä kyseistä harjoitusta keskittymisen takaamiseksi. Tunnilla oppilas soittaa harjoituksen kerran. Mielestäni jo tunnilla olisi hyvä harjoitella sitkeyttä ja tarkkaavaista kuuntelua, jota harjoituksesta hyötyminen vaatii. Nyt asia saa kuitenkin vain alustavan esittelyn, ja oppilaan on tarkoitus perehtyä siihen lähemmin kotiharjoittelussa.”

Käytäntönä tuntui olevan, että teknisten asioiden periaatteet esitellään ja niitä kokeillaan tunnilla varmistaen, että oppilas on ymmärtänyt asian. Tämän jälkeen varsinainen harjoittelu jää kotiin ja oppilaan omalle vastuulle. Seuraavalla tunnilla asiaa harjoitellaan läksyjen muodossa. Mikäli epäselvyyttä on, opettaja pyrkii antamaan lisäneuvoja. Jos uusi asia ei vielä suju, hän kehottaa lisäämään kotiharjoittelun määrää ja kuuntelemaan tarkasti, onko soiva lopputulos hyvä. Samat tekniset asiat kertautuvat myös tulevilla vuosikursseilla. Lähtökohtana korostuu ajatus siitä, että oppiminen on prosessi, joka ei pääty koskaan.

6.2.3 Ongelmanratkaisu ja osaaminen

”Tämän etydin hankaluus oli isot intervallit, joita oli sarjana peräkkäin. Apuneuvoksi Pagnini tarjosi kahta vaihtoehtoa: vartalossa tulee säilyttää joko alempien tai ylempien nuottien soittotila.”

Konkreettiset ja käytännössä hyväksihavaitut toimintamallit nousivat keskeisiksi ongelmanratkaisutavoiksi. Oli hyvin tyypillistä, että opettaja esitteli erilaisia tapoja teknisen ongelman ratkaisemiseksi. Usein hän aloitti lauseensa: ”sinulla on kaksi vaihtoehtoa...”. Hän selitti niin hyvät kuin huonotkin vaihtoehdot korostaen millaisia jatko haasteita ne antavat ja millaisen soivan tuloksen ne saavat aikaiseksi. Lähtökohtana tuntui olevan, että aina löytyy konkreettinen ratkaisu, joka oppilaan tulisi jatkossa tietää. Varsin konkreettisista ratkaisumalleista kertoo seuraava esimerkki.

”Etydissä harjoitellaan nimen omaan nuottien harventamista (rallentando) eikä pidentämistä. Tällaisten asioiden käsittelyn yhteydessä en voi olla huomioimatta sitä pikkutarkkuutta, jolla nuottikuvan tarjoamia soittokäytäntöjä noudatetaan. Pagnini innostui samalla puhumaan yleisesti keinoista ilmentää musiikkia. Hänen mukaansa ilmentäminen toimii kahdella dimensiolla: agogiikalla (accelerando-rallentando) ja dynamiikalla (piano-forte ja toisaalta diminuendo-crescendo). Samassa yhteydessä hän eritteli näiden yhdistelmien vaikutukset:

Crescendo+accelerando tuottaa intensiteetin kasvun,

Crescendo+rallentando tuottaa painokkaan vaikutelman,

Diminuendo+rallentando sulkee fraasin ja

Diminuendo+accelerando ’heittää eteenpäin (buttando)’ kohti seuraavaa musiikillista tapahtumaa.”

Ratkaisun tuli olla mahdollisimman ekonominen ja käytännöllinen. Soittotunnistani 9.3.2005 kirjoitin päiväkirjaani: ”Tänään opettajani sanoi ihmetellen käyttämiäni fraseerauskaarituksia: ’Miksi näin? Tämähän on vaikeaa fraseerausta. Emmehän halua tehdä elämästä yhtään sen vaikeampaa kuin se jo on.” Hän neuvoi minua unohtamaan liialliset kaaret ja ottamaan käyttöön yksinkertaisemmat. Hän totesi, että sääntöjä on niin paljon, että jokaiselle kaaritutustavalle voi löytää perusteensa. Toimivimmat ratkaisut tulee vain löytää ja sitten harjoittaa niitä niin kauan, että ne alkavat onnistua.

Opettaja myös hahmotti usein oppilaan osaamista sanallisesti tyyliin ”tämän jo osaat, sitä ei tarvitse harjoitella, mutta tämä seikka vaatii vielä harjoittelua”. Oppimisprosessi tapahtuu pienissä askelissa kohti päämäärää. Kutsun tällaista työtapaa laiskan miehen metodiksi; turhaa työtä ei kannata tehdä vaan harjoitella sitä, mikä ei vielä suju. Erittelemällä osaamisen eri osa-alueita Pagnini loi toiveikkuutta, joka motivoi harjoitteluun. Ajatukseen sisältyy se vaihtoehto, että jotkin asiat ovat jo käsiteltävän kappaleen edellyttämällä tasolla. Ajatus on oppilaalle lohdullinen; minun ei tarvitse osata heti kaikkea, tämä riittää. Voisin ajatella tämän nostavan oppilaan itsetuntoa ja sitä kautta harjoittelumotivaatiota. Samalla se vahvistaa positiivisen oppimisen kehää. Tämä lisää kannustavaa uuden oppimisen ilmapiiriä. Oppilas sisäistää ajatuksen: ”minä pystyn ja osaan jo nyt näin paljon”.

6.2.4 Uskallus

Lähikehityksen vyöhykkeellä liikkuminen edellyttää uskallusta. Samoin luottamus opettajan antamiin neuvoihin on tärkeää. Oppilaat eivät juurikaan pelänneet tai ujostelleet soittamistaan. He olivat valmiita yrittämään ja epäonnistumaankin. Vallalla oli ymmärrys siitä, että epäonnistuminen on sallittua ja se on oppimisen perusta. Tähän voi olla monia syitä. Eräs niistä saattaa olla käytetyn ohjelmiston käsittelytapa. Samanaikaisesti työstettävänä olevia kappaleita on useita, ja ne ovat vaikeustasoltaan haastavia. Jo varhaisessa vaiheessa soitetaan pitkiä etydeitä ja harjoituksia, mikä kasvattaa ohjelmiston massaa. Soittamalla paljon erilaista tavallaan kartoitetaan, mitä kaikkea huilumusiikki voi olla. Tässä korostuu jatkuvassa prosessissa olemisen tuntu ja tajua siitä, ettei koskaan tule valmista. Toinen uskallusta lisäävä seikka on käytäntö, että tuntitilanteilla on useita kuulijoita. Aikataulujen ollessa joustavia, oppilaat usein hengailivat luokassa kuuntelemaan toistensa tunteja. Useasti meitä oli kaksi-kolme kuuntelijaa. Tunnit ovat aivan eri tavalla avoimia tilanteita kuin suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. Edellinen oppilas saattaa jäädä kuuntelemaan seuraavan tuntia, ja omalle tunnilleen saapuva tulee kuuntelemaan jo edellistä. Tämä asettaa soittajan aivan uudenlaisen tilanteen eteen. Tunneilla totutaan soittamaan muiden läsnäollessa. Toisinaan opettaja innostui selittämään jotakin teknistä tai tulkinnallista asiaa ikään kuin pitäen luentoa kaikille läsnäoleville. Tästä on varmasti hyötyä myös tuntia seuraaville; varsinkin, kun samaa vuosikurssia käyvät ovat usein tuntijärjestyksessäkin peräkkäin. Lisäksi toteutuu musiikin perimmäinen tarkoitus; soitamme muille. Näen tässä jatkumon konserttitilanteisiin; esiintymistä harjoitellaan jo

luokassa. Olinkin monesti yllättynyt, miten oppilaat suhtautuivat konserttitilanteisiin; läsnäolo lavalla ja soittaessa oli jo varsin nuorilla hyvin luontevaa.

6.2.5 Konserttimaisuus

Eräs opetuksen piirteistä on jatkuva esiintyminen. Lukuvuoden aikana jokaisella on kaksi pakollista soittokoetta. Toinen on helmikuussa tapahtuva suullinen arviointi, joka saadaan omalta opettajalta esiintymisen yhteydessä. Toinen taas on tilanne, jossa kuuli-joina on muitakin opettajia ja jossa arvioidaan, voiko oppilas siirtyä seuraavalle vuosi-kurssille. Lisäksi on vielä mahdollisuus esiintymiseen kesällä, jolloin lukuvuoden pää-töskonsertteihin arvotaan parhaiten opinnoissaan edistyneet oppilaat. Loppukonserttiin pitää siis pyrkiä, ja useimmat myös niin tekevät joko opettajan kehoituksesta tai omasta halustaan. Monet todella haluavat esiintymään. Pieni kilpailun tuntu vaikuttaa olevan koko ajan ilmassa. Konserttimaisuuden ensiaskel on tuntitilanteissa, joissa on useita kuuli-jointa. Tällöin oppilas uskaltautuu soittamaan milloin huonosti milloin hyvin mui-den läsnäollessa ja tottuu siihen. Koen myös opettajan kannustavan tähän suuntaan. Kun riittävät tekniset perusteet on käyty läpi, hän kannustaa oppilasta soittamaan rohkeasti ja avoimesti, tyyliin ”anna mennä vaan!”. Kokonaisuus hahmottuu ja ns. nyhväystä on vähemmän. Kappaletta konsertoidessa oppilaskin huomaa, mitkä taidot ovat oleellisia, mitkä vähemmän tärkeitä; mitkä asiat kuuluvat esityksessä ja mitkä ei.

7 Vaihto-opiskelijana vieraassa kulttuurissa

Vaihto-opiskelu on muutosprosessi, johon sisältyy monia vaiheita. Oikeastaan prosessi alkaa jo ennen matkaa, jolloin lähtijä mahdollisesti opiskelee kohdemaansa kieltä, ottaa yhteyttä vaihtokouluunsa ja yrittää etsiä itselleen asuntoa uudesta kaupungista. Mieleen juolahtaa kysymyksiä niin käytännön järjestelyistä kuin kokonaisen kulttuurin kohtaamisestakin. Sopeutuminen ja asennoituminen uuteen alkaa jo tällöin. Ennakkokäsitykset ohjaavat ajattelua ja kohdemaan kulttuurin olemusta pohtii pitkälti myös stereotyyppien mukaan. (Aro 1998, 4-5.)

Vieraassa kulttuurissa korostuu oma kulttuuri-identiteetti eli kuva suomalaisuudesta ja itsestäni suomalaisena. Kulttuuri-identiteetti vaikuttaa oleellisesti kokemuksiin vieraassa kulttuurissa. Mitä myönteisempi henkilön kulttuuri-identiteetti on, sitä helpompi on sopeutua elämään vieraassa maassa. Toisaalta on hyvä muistaa, että vaikka identiteetti sisältää piirteitä kaikille suomalaisille yhteisestä kansallisesta identiteetistä, jokaisella on aina kuitenkin yksilöllinen tapansa suhtautua suomalaisuuteen ja sen ilmiöihin. (Aro 1998, 9.)

Ennen vaihtoani olin käynyt lomamatkoilla Italiassa, ja ennakkokäsitykseni pohjautuivat näihin kokemuksiin. Ajattelin ihmisten olevan eläväisiä ja tulsia. He elehtivät ja puhuvat paljon, ovat seurallisia ja ystävällisiä. Kuvani italialaisuudesta oli varsin stereotyyppinen. Odotin innolla ensimmäisiä vuorovaikutustilanteita; olinhan opiskellut kieltäkin. Ajattelin, että kaltaiseni avoin ja ulospäinsuuntautunut tyyppi löytää paikkansa varmasti tällaisessa uudessa elinpiirissä. Huomasin kuitenkin pian, kuinka stereotyyppisen suomalaisella tavalla toisinaan käyttäydyin. Yllätin itsenikin vierailta reagointitavoilla.

7.1 Kulttuurit kohtaavat

Ensimmäiset vuorovaikutustilanteet muiden ihmisten kanssa ovat ensikosketus uuden maan kulttuuriin. Jo pienetkin asiointitilanteet sisältävät koko joukon kommunikaatioon kuuluvia asioita; kielen, puhe- ja puhuttelutavan, eleet sekä ilmeet. Oikeastaan näissä tilanteissa heijastuu osa koko maan tapakulttuuria pienoiskoossa. Puhutaan kulttuurien

kohtaamisesta. ”Ihmisten välisessä tapaamisessa toisiaan eivät koskaan kohtaa kokonaiset kulttuurit vaan ne pienet kulttuurin palaset, joita jokainen ihminen kantaa aina mukanaan osana kulttuuri-identiteettiään” (Aro 1998, 10). Tapaamisissa korostuvat kulttuurierot. Aron (1998, 26) mukaan kulttuurieroilla tarkoitetaan henkisen kulttuurin eroja, jotka koskevat ihmisten tapoja, perinteitä, uskomuksia, asenteita, kieltä, eleitä, uskontoa, yleistä käyttäytymistä sekä suhteita toisiin ihmisiin.

Vuorovaikutustilanteet paikallisten kanssa saivat minut hämmennyksiin. Konservatoriossa oma opettajani, professori Francesca Pagnini, otti minut sydämellisesti vastaan. Tutustuin ensimmäisenä päivänä myös erääseen opiskelijakollegaani ja orkesterimme kapellimestari-opettajaani, professori Alberto Caprioliin. Puheen pauhullaan ja käsien viuhottamisellaan he haastoivat minut avoimempaan kommunikaatioon kuin mitä olin koskaan kohdannut. Vuorovaikutukseen liittyvät aina myös omaksutut ja toisille luodut roolit. Sain huomata, että aluksi olin kaikille persoonattomasti vain ”se suomalainen vaihto-oppilas”. Aro (1998, 10) toteaa, että kulttuurien kohtaaminen on harvoin tasavertainen tilanne. Kotikenttäetu on eittämättä sillä osapuolella, jonka maaperällä ollaan. Tilanne vaatii vaihto-opiskelijalta sopeutumista, joka voi viedä aikansa. (Aro 1998, 10.)

7.2 Oliko se Scusa? vai Scusi?

Olin lukenut kolme kurssia italian kieltä lähtiessäni vaihtoon. Tekstikirjan kanssa pääsin varsin pitkälle ja erilaiset aikamuodotkin olivat hyvin hallussa. Näin luulin. Käytännössä asiat olivat hieman toisin. C-kasetin rauhallinen ja selkeä naisääni vaihtui tuplasti pidempiä jaksoja sisältäviin vuodatuksiin, joita säestivät silmien pyörytykset ja pään notkautukset. Kirjoitin 25.1.2005 päiväkirjaani:

”Arkielämän pienet tapahtumat: bussilipun osto, kaupassa käynti jne. ovat varsinaisia kommunikaatiohaasteita. En voi hajamielisenä ja automaatio-ohjauksella rahjustaa lähikauppaan niin kuin Suomessa tekisin. Koko ajan pinnistän, jotta tajuan edes, mitä pesupulveripaketin kyljessä lukee. Vai onko se pesupulveria ollenkaan?”

Kulttuurierojen aikaansaamat kommunikaatiovaikeudet voidaan jakaa sanalliseen eli verbaaliseen viestintään ja sanattomaan eli nonverbaaliseen viestintään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat vaikeudet, jotka johtuvat puuttellisesta kielitaidosta ja tapojen tunte-

muksesta. Toiseen ryhmään puolestaan konfliktit, joita aiheutuu eleistä, katseista ja ole-
muksesta. Ihmisten käyttäytymistä ohjaavat kulttuuriset arvot, jotka ilmaisevat mitä
kulttuurissa pidetään oikeana ja tavoiteltavana. Arvot heijastuvat sosiaalisina sääntöinä
eli normeina. (Aro 1998, 29-32.) Keskustelutilanteissa paikallisten kanssa erot korostui-
vat. He olivat ystävällisiä ja hymyileviä, mutta koin kuitenkin, että kyse ei niinkään ol-
lut avoimuudesta, joka on varauksetonta tavalla, jota odottaa suomalaiselta keskustelu-
kumppaniltaan. Puhuessaan he katsoivat tuimasti syvälle silmiin, ja olin aistivinani
epäilystä ilmassa: mikähän tyyppi tuo mahtaa olla? Huomasin pian, että suurieleisyys ja
intensiivinen ote keskusteluun ovat enemmänkin tapoja puhua ja sanoa asioita. Ne eivät
aina välttämättä heijastele puhujan syvimpiä tunteja. Huomasin myös, kuinka yksin
vuorovaikutustilanteissa jäi, jos osoitti vetäytyvää ja passiivista otetta keskusteluun tai
jos ei keskittynyt käsillä olevaan tilanteeseen.

Menestyvän keskustelutaidon piirteitä olivat tiukka katse suoraan silmiin ja suurielei-
syys, jolla tähdennettiin oman sanoman tärkeyttä. Kaikkea tuli liioitella ja alleviivata
äänen sävyllä ja voimakkuudella joko hiljentäen tai voimistaen omaa puhettaan. Myös
hyvin artikuloitu puhe lisäsi sanoman painavuutta. Hetkittäin tällainen kommunikointi-
tapa tuntui suorastaan uhkaavan aggressiiviselta. Kesti jonkin aikaa ennen kuin opin
poimimaan olennaisimman asiasisällön tästä sanojen ja eleiden sekamelskasta. Myös
lämmen tapa tervehtiä poskisuudelmilla ja koskea puhekumppania olkapäälle hämärsi-
vät sanoman sävyä; välillä piti miettiä, saiko nyt ruusuja vai risuja. Aro (1998, 32) tote-
aakin, että ihmisten välisessä kommunikaatiossa kehon viestit muodostavat huomatta-
van suuren osan kommunikaatiosta. On arvioitu, että ne muodostavat jopa yli puolet
ihmisten välittämistä viesteistä ja nousevat näin tärkeämpään asemaan kuin sanat ja
niiden sisältö. (Aro 1998, 32.) Keskusteluista syntyi usein hyvin teatraalisia tilanteita,
mikä sai minut vahvasti epäilemään ihmisten aitoutta ja vilpittömyyttä. Tuntui siltä kuin
eläisimme näyttämöllä, ja katsomo olisi täynnä ensi-iltayleisöä. Kirjoitin 12.1.2005,
muutamia päiviä saapumiseni jälkeen, päiväkirjaani: ”---En ole ollenkaan varma, viih-
dynkö näiden ihmisten keskellä. Kukaan ei tunnu antavan itsestään mitään vaan kaikki
on kuin näytelmää.---Kaikki pelaavat jotain peliä ja en voi olla pelaamatta heidän kans-
saan, sillä se olisi varma häviö. En vain tiedä säännöistä piiruakaan.”

7.3 Aikakäsitys

Ajan kulun ymmärtäminen on suhteellista ja aina kulttuurisidonnaista. Olen huomannut suomalaisten olevan erinomaisen pedantteja esimerkiksi tapaamisia sopiessaan. Toki myöhästymisiä tulee, mutta myöhästymisen käsitteessä itsessään piilee jo implisiittinen oletus, että kaikki aika sovitun ajankohdan jälkeen on myöhästymistä. Italiassa sain huomata, että myöhästymiseen tarvitaan enemmän kuin 15 minuuttia lipsumista sovitusta ajasta. Useasti hermoilin olevani myöhässä tunneilta vaikkapa liikenteen takkuilla. Tosi asiassa kukaan tuskin huomasi myöhästymistäni.

7.4 Observoinnin haasteita

Muureja oli kasapäin: kielitaitoni aiheutti haasteita varsinkin alussa. Osa opettajista ei puhunut juurikaan englantia. Esitinkin ärtymykseen asti tarkentavia kysymyksiä sekä italiaksi että englanniksi. Eräs haasteista oli luottamuksen rakentaminen niin opettajiin kuin opiskelijoihinkin. Saadakseni laajemman katsauksen opetuksen kulkuun, pyysin päästä kuuntelemaan myös kahden muun opettajan tunteja konservatoriolla. Opiskelijakollegoideni kanssa puhuttuani sain sen käsityksen, että toisen opettajan tuntien seuraaminen on henkilökohtainen loukkaus ja epäluottamuslause omaa opettajaa kohtaan. Oletan tämän piirteen olevan heijaste pitkään vallinneesta luottamuksellisesta mestarikisälli –periaatteesta, joka on ainakin Bolognassa soitonopetuksessa vahvasti läsnä. Otin asiassa eri vapauden ja heittäydyin ”tietämättömäksi” ulkomaalaiseksi. Kun toimintani oli jotakuinkin hyväksytty, seurasin tunteja aikataulujeni puitteissa. Paikallinen joustava aikakäsitys ja muutokset aikatauluissa aiheuttivat omat haasteensa tuntien seuraamiselle. Erään kerran oma opettajani tuli toimittamaan jotakin asiaa kollegansa kanssa, kun istuin kuuntelemassa tämän tuntia. Hänen ilmeestään näki, että olin toiminut väärin. Opettajien arvovalta konservatoriolla oli ensiarvoisen tärkeää. Heitä teititeltiin ja puhuteltiin kohteliaasti aina aloittaen ”professore” tai ”professoressa”. Useampaan otteeseen sain lukea opettajani ilmeestä, että olin vahingossa sinutellut häntä. Onnekseni hän ohitti tilanteet lopulta niihin puuttumatta. Opetusta seurattiin tarkkaavaisesti ja vastalauseita ei juuri esitetty. Kriittisiä kysymyksiä sai luonnollisesti esittää, ja jos se poiki mielenkiintoisen keskustelun, ei siinä ollut mitään epäkunnioittavaa. Vaikea oli kuitenkin kuvitella, että opettajan ja oppilaan välillä syntyisi suoranaisia väittely- tai riitatilanteita. Sain käsityksen, että opettaja-oppilas -suhde oli aivan liian muodollinen antaakseen mahdollisuutta sellaisiin purkauksiin. Konservatoriossa oli kolme opettajaa. Oman opet-

tajani lisäksi Luigi Zagnoni ja Annamaria Morini. Päätin kuitenkin keskittyä oman opettajani tapaan työskennellä. Tähän vaikuttivat monet käytännön seikat, esimerkiksi aikataulut.

8 Kommunikaatio

Kommunikaation eräs määritelmä on ”kielellistä tai ei-kielellistä vuorovaikutusta, jolla ilmaistaan tietoja tai tunteita; ajatustenvaihto, keskustelu” (Turtia 2001, 493). Termi on laaja, ja sillä voidaan tarkoittaa yhtä lailla ”viestintää, tiedonvälitystä; tiedotusta” (Turtia 2001, 493). Laajuudesta huolimatta haluan ottaa tämän osa-alueen tarkasteltavakseni tunti-tilanteessa, koska kommunikoinnilla ja vuorovaikutuksella yleensä on niin keskeinen osa oppimisessa.

8.1 Nonverbaalinen kommunikaatio

Kun kaksi ihmistä kohtaavat italialaisessa kulttuurissa, tervehtiminen tapahtuu poskisuudelmin. Fyysinen läheisyys on tilanteessa heti läsnä, vaikka henkilöt eivät toisiaan entuudestaan turtisikaan. Katsekontakti keskustelukumppaniin on hyvin tärkeä. Sitä pidetään merkinä läsnäolosta ja tarkkaavaisuudesta. Jossakin määrin voi yleisemmin sanoa, että ihmisten kanssa kommunikointi ohittaa muut tekeillä olevat asiat. Mikäli kohdatessa toinen henkilöistä on tekemässä jotakin, hän keskeyttää askareensa lähes välittömästi ja siirtää huomionsa toiseen ihmiseen. Tällaisen havaitsemani kulttuurisen piirteen taustoja on vaikea määritellä enkä siihen tässä ryhdy. Kuitenkaan tapaamisen poikkeuksetta positiivisävytteinen luonne ja tervehtimisen intensiivisyys eivät voi jäädä huomaamatta toisenlaisessa tapakulttuurissa kasvaneelta ihmiseltä. Nonverbaalisen kommunikaation erityispiirteet heijastuvat kaikkeen inhimilliseen toimintaan, ja ne vaikuttavat vahvasti myös opetustilanteessa tapoina ja käytäntöinä.

8.2 Verbaalinen kommunikaatio

Italian kielen tempo ja rytmi muistuttaa laulua. Se on keskeinen oopperoiden ja aarioiden kieli; sointuisa ja sujuvasti etenevä. Puhetapa ja reagointi toisen henkilön puheeseen on nopeaa. Toisen puhetta säästetään lyhyillä ilmaisuilla: ”Sì.”(Kyllä.) tai ”Certo!”(Varmasti!). Kommunikaatiotilanteet ovat puhujien yhteistä maaperää, jolloin molemmat osallistuvat puheeseen, vaikka toinen olisikin pääsääntöisesti äänessä. Italialaisessa puhekulttuurissa ei kaihdeta sanallisen konfliktin mahdollisuutta. Omat mielipiteet esitetään suoraan ja kaartelematta. Oikeastaan väittelevä argumentointi on jopa pyrki-

mys; jokin, mikä tuo keskusteluun oman lisänsä ja vivahteensa ja nostaa sen aivan uudelle tasolle. Tällainen keskustelutapa koetaan puhdistavana ja selkiyttävänä asiana. Kumpikaan osapuoli ei loukkaannu pienistä sanallisista kiistatilanteista vaan ne kuuluvat asiaan. Keskustelu pysyy useimmiten samalla hyvin korrektina. Koskaan ei huudeta toiselle päin naamaa epäkunnioittavasti. Ensin kuunnellaan argumentit ja sitten vastataan niihin.

8.3 Nonverbaalinen kommunikaatio tunti-ilanteessa

Oppilaan saapuessa luokkaan hän tervehtii opettajaansa. Poskisuudelmia ei vaihdeta. Kummastuinkin tapaa, sillä suudelmien vaihtaminen kuuluu niin olennaisena osana kohtaamistilanteisiin. Suudelmia vaihtavat yhtä lailla nuoret ja vanhat keskenään. Aina ei ole kyse siitä, että osapuolten tulisi olla samanikäisiä tai samanlaisen sosiaalisen statuksen omaavia. Opetussuhde on kuitenkin hyvin formaalinen ja tervehtiminen tapahtuu ehkä siksi vain sanoilla. Tunti-ilanteessa opettaja ja oppilas seisovat kuitenkin fyysisesti lähellä toisiaan. Kun oppilas aloittaa soittamisen, opettaja seuraa tilannetta hyvin läheltä. Tällöin hän katsoo ensisijaisesti oppilasta ei niinkään soitettavaa materiaalia. Harvemmin tuli tilanteita, jolloin opettaja kuunteli kauempaa, kun oppilas soittaa. Lähes poikkeuksetta opettaja seisoikin nuottitelineen vieressä. Useimmiten hän iski pulssia telineeseen tai kuuluvasti jalallaan. Joskus hän jopa lauloi mukana. Omilla tunneillani koin pulssin kuuluvan iskemisen ja fyysisen läheisyyden häiritseviksi elementeiksi. Havainnoimani oppilaat eivät kuitenkaan tästä häiriintyneet, joten se kuuluneen luontevana osana seuraamieni tunti-ilanteiden kommunikaatioon.

8.4 Verbaalinen kommunikaatio oppitunneilla

Soittotunneilla puhe on hieman erilaista kuin arkisissa tilanteissa. Opettaja on äänessä valtaosan soittotunnista. Oppilaat puhuvat vain vähän ja lyhyesti. Opettaja pyrkii antamaan nopeita, lyhyitä neuvoja, jopa kesken kappaleen, ja on hyvin intensiivisesti mukana kappaleen kulussa. Hän puhuu nopeasti ja suoraan. Seuraavassa tunti-ilanteesta otetussa lainauksessa tulee hyvin ilmi puhutavan suoruus.

”--Etydi takkuilee, mutta Pagnini antaa oppilaan kuitenkin soittaa koko kappaleen läpi. Tämän jälkeen hän kysyy tuimasti: ”Mitä ajattelet ennen kuin alat soit-

taa?”. Kysymyksellä hän hakee soittajan mielikuvaa kappaleesta; sen tulisi olla täsmentynyt ennen aloitusta. Pagnini sanoo, että jokaisellahan on jopa Ukko Nooa laulaessa mielessä kappaleen fraseeraus ja huippukohdat! Eli näitä perusasioita on syytä miettiä jo kappaletta aloitettaessa.--”

Äänensävyssä on myös käskemyyttä, joka korostaa hänen auktoritaarista asemaansa. Tämä on piirre, joka esiintyy myös muissa keskustelutilanteissa. Tunneilla suora puhe-tapa tuntuu toimivan tarkoituksenmukaisesti. Se tuo tekemiseen käsityöläisleimaa, joka korostaa konkretiaa. Oppilas pakotetaan aktiivisuuteen, ja hänen ajatteluaan haastetaan käyntiin. Pagnini käytti hyvin usein fraaseja ” Miksi noin teit?, Mitä tapahtui tuossa kohdassa?, Kuuntele!”. Oppilaan tulee löytää syyt onnistumisiin/epäonnistumisiin ja pyrkiä muuttamaan soittoaan paremman soivan tuloksen aikaansaamiseksi.

Soittotunneilla opettajani vain harvoin vilkaisi kelloaan, oppilaat eivät koskaan. Tuntia alettiin lopetella, kun seuraava oppilas tuli luokkaan odottamaan vuoroaan. Se oli merkki siitä, että aika oli jotakuinkin käytetty. Mikäli seuraavaa ei kuulunut, saattoi tunti jatkua jopa kaksi kertaa pidempään kuin mitä se muuten olisi ollut. Sain sellaisen käsityksen, että Pagninin aikakäsitys oli hyvin prosessikeskeistä. Tunnit olivat juuri niin pitkiä, että käsittelyssä olevia asioita saatiin käytyä läpi, ja oppilas sai tarvitsemiaan työkaluja kotiharjoittelua varten. Pagnini siirtyi asiasta toiseen kohtuullisen nopeasti. Joitakin asioita käytiin läpi vain esittelynomaisesti, jotta eri osa-alueita tuli harjoitettua tunnilla. Toisaalta jokin tunti saattoi kulua yhden etydin parissa, mikäli siinä oli erityisiä haasteita. Tuntien pituus vaihteli myös oppilaan osaamisen mukaan. Pagnini toki neuvoi ja opasti, jos soitto ei kulkenut, mutta jos hän tulkitsi harjoittelemattomuuden olevan selkeä syy takkuiluun, sai oppilas jatkaa työtään kotona.

Aikataulu oli tiukka. Pagninilla oli enemmän oppilaita kuin mitä laskettujen työtuntien perusteella oli mahdollista pitää. Tähän kuulemma oli käytännön syynä konservatorion rahapula. Maksavia oppilaita piti ottaa yli kantokyvyn, sillä valtion tuki määrärahojen muodossa oli vähentynyt. Käytännössä tämä heijastui tuntien hieman hektisessä luonteessa ja siinä, että toisinaan niiden pituus saattoi olla jopa vain 20 minuuttia. Yleisimmin oppitunnin pituus oli 30-45 minuuttia.

8.5 Roolit

Opettaja-oppilas -suhde on aina ainutkertainen ja erityinen. Ei ole olemassa kahta samanlaista suhdetta vaan se heijastelee aina kulloinkin kyseessä olevien ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutus puolestaan vaihtelee ajan ja paikan suhteen. Bolognan konservatorion opetussuunnitelman määrittelemät opettajan oikeudet ja velvollisuudet antavat opetukselle väljät puitteet. Roolit muotoutuvat opetustilanteessa ja niihin vaikuttavat monet, myös tiedostamattomat, tekijät.

Anttila (2004, 168) toteaa suomalaisia opetussuunnitelman perusteita kommentoidessaan, että opettajan roolin väljä määrittely siirtää vastuun oppimisesta lähes yksinomaan oppilaan vastuulle. Oppilaan vastuulle jää, käyttääkö hän opettajan tarjoamia mahdollisuuksia hyväkseen. Toisaalta oppilaan oman roolin korostaminen ja oppimisen vastuun antaminen on perusteltua. Opettaja ei voi siirtää itse konstruoimiaan tietorakennelmia oppilaalle vaan hän voi ainoastaan muodostaa sellaisen opiskeluympäristön, joka herättää oppilaassa aktiivisuuden. (Anttila 2004, 168.)

Toistuvana ja yhteisenä piirteinä tunneilla oli selkeä mestari-kisälli -asetelma. Tällainen opetuksen traditio on tuttu suomalaisissakin musiikkioppilaitoksissa. Kuitenkin asetelma tuli esiin vielä kärjistetympänä observoimillani tunneilla. Lähes poikkeuksetta tunneilla oli äänessä opettaja, ja hänen sanomisiaan kuunneltiin tarkkaavaisesti. Opettaja johtaa tunnin kulkua ja vaikuttaa varsin autoritaariselta suhteessa oppilaisiin. Tämä näkyy myös verbaalisessa kommunikaatiossa; se on varsin muodollista, ja soittotunneilla teititellään opettajaa. Keskustelutilanteita, joissa yhdessä selvitetään tunnilla käytävää asiaa, syntyy harvoin. Oppilaat puhuvat oikeastaan vain, jos opettaja esittää heille varsinaisen kysymyksen. Sen sijaan opettajan yksinpuhetta seuraa tiuhaan tahtiin hänen esittämänsä lyhyet kysymykset ”Chiaro?” (Onko selvä?) tai ”Capito?” (Oletko ymmärtänyt?), joihin oppilas usein nyökyttelee vastauksensa. Asetelma on selvä; opettajalla on tieto, jota hän armeliaasti jakaa kuuliaisille oppilailleen. Hänen auktoriteettiaan ei juuri kyseenalaisteta. Vanhemmat oppilaat olivat kuitenkin selvästi aktiivisempia. He esittivät oma-aloitteisesti lisäkysymyksiä ja tarkennuksia käsiteltäviin asioihin.

9 Pohdinta

Bolognan konservatorion opetus lähestyy musiikinopiskelua osin eri lähtökohdista kuin suomalainen musiikkioppilaitoskulttuuri. Opetuksen periaatteita määrittävissä asiakirjoissa nostetaan keskeisenä tavoitteena esiin musiikillisten tietojen ja taitojen välittäminen oppilaille. Näkyvästi korostetaan myös musiikillisen osaamisen yhteisöllisiä vaikutuksia ja musiikkiperinteiden välittämistä. Opetus on koulumaisesti luokka-asteelta toiselle etenevää. Opinto-ohjelman tarkasti määrittelemät tutkintosisällöt korostavat omalta osaltaan suorituskeskeisyyttä opetuksessa. Huilunsoitto nähdään itsenäisenä olemassaolevana taitona, jota voidaan sellaisenaan välittää eteenpäin. Tämä onkin konservatorion tärkein tavoite. Opettajan tehtävä on siirtää musiikillista perintöä oppilailleen omaan osaamiseensa nojautuen. Opinto-ohjelman tutkintosisällöt ohjaavat ratkaisevasti esimerkiksi ohjelmiston valintaa. Toistuvat arviointitilanteet kautta koulutuksen vaikuttavat myös materiaalin käsittelytapoihin tunneilla. Koulutukseen käytettävien opintovuosien rajaaminen asettaa suuren vastuun riittävän nopeasta etenemisestä niin opettajalle kuin oppilaallekin. Konservatoriokoulutus onkin eräänlainen toinen kouluputki peruskouluopetuksen rinnalla. Tavoitteiden saavuttamisessa opettajan eksperttiys ja oppilaiden sitoutuminen soittoharrastukseen punnitaan.

Varsinaisen opinto-ohjelman määrittelemän sisällön lisäksi opettajan toiminta omalta osaltaan vaikuttaa siihen, mitä tunneilla opitaan. Tietojen ja taitojen omaksuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. Opetustilanteissa muodostuneet roolit ohjaavat puolestaan omaksumista ja oppilaan suhtautumista huilunsoiton opiskeluun ja opiskelukulttuuriin yleensä. Roolien ja vuorovaikutuksen taustalla vaikuttaa hyvin laaja kulttuurinen konteksti, jota on mahdotonta selittää tai tulkita tyhjentävästi suomalaisen musiikinopiskelijan subjektiivisesta näkökulmasta. Näiden asioiden tarkastelu herättää mielessäni lisäkysymyksiä aiheesta. Opetuksen periaatteita ja tavoitteita määrittävissä asiakirjoissa korostetaan opettajan toimintaa ja oikeuksia; oppilaiden osuutta ei juuri painoteta. Tällaiset seikat kertovat varsin opettajalähtöisestä opetuskulttuurista. Roolit muotoutuvat pitkälti tiedon omaavan ja sitä jakavan opettajan sekä tietoa tarvitsevan oppilaan vuorovaikutuksessa. Asetelma korostaa suomalaisestakin musiikinopetuksesta tuttua mestari-kisälli -suhdetta. Kommunikaatiokulttuurin muodollisuus lisää opettajan auktoritaarista otetta tuntitilanteisiin. Työmuotona mestari-kisälli -asetelma sinänsä soveltuu musiikin-

opiskeluun hyvin, kunhan muistetaan oppijan oman kognitiivisen tiedon kehittelyn ja yhdistelemisen tärkeä osuus oppimisessa.

Bolognan konservatorion huilunsoiton käytännöt ovat herättäneet paljon ajatuksia myös omassa opetuksessani. Olen pyrkinyt mukauttamaan uusia ideoita tunteihini. Erityisesti tuntitilanteiden konserttimaisuuden ja riittävien vaikeiden haasteiden tarjoamisen positiivisia puolia olen pyrkinyt hyödyntämään opetuksessani. Nuorten soittajien kyky hallita laajaa ohjelmistoa pisti myös miettimään, millainen osaaminen nousee olennaiseksi kappaleiden kokonaishallinnan ja esitettävyyden kannalta. Vaihtoajan muistikuviiin palaamalla ja vaihto-opiskelijan asemaa pohtimalla olen sulatellut edelleen vaihtokoke-
musta ja hahmotellut sen ajanjakson paikkaa elämässäni.

Osallistuva havainnointi työmenetelmänä on varsin käyttökelpoinen, kun tarkoitus on avata laajaa kokonaisuutta pienen mikrokosmoksen kautta. Observointien kohdalla olen miettinyt, kuinka tuntitilanteisiin olisi vaikuttanut nauhurin käyttö niiden tallentamisessa. Tuntitilanne olisi ehkä muuttunut, mutta toisaalta nauhurin avulla olisin saanut eri tavalla autenttisempaa materiaalia. Havaintomuistiinpanojen käyttäminen on lisännyt subjektiivisen näkökulman painavuutta työssäni, joten työn tulosten yleistettävyyttä on vaikea arvioida. On mielenkiintoista pohtia, miten joku toinen olisi kuvannut tuntitilanteita. Työtä tehdessäni olen miettinyt paljon sitä, miten näkökulmani on muuttunut aineiston keruuajoista ja kuinka se vaikuttaa työni tuloksiin. Olisinko tehnyt toisenlaisen työn heti palattuani kuin nyt pari vuotta myöhemmin? Minna Aro (1998) kuvailee kirjassaan ”Opiskelijana vieraassa kulttuurissa”, kuinka vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa ihminen käy läpi eri vaiheita. Tunnistan itseni hyvin kuvauksesta ja sen, kuinka suhtautumistapani opetuksen kulttuuriin Bolognassa ja italialaiseen kulttuuriin yleensä on muuttunut. Toisaalta olen kokenut näkemyksiäni selkiyttävänä seikkana sen, että vaihto-opiskelija -ajastani on kulunut jo jonkin verran aikaa. Mielestäni olen saanut tarpeellista etäisyyttä arvioidakseni opetusta yleisemmällä tasolla kuin mitä olisin tehnyt heti vaihdon jälkeen. On ollut helpompaa välttää kokemuksieni nostattamaa liiallista nostalgiaa tai vastahankaisuutta.

Kaiken kaikkiaan työn tekeminen on asettanut eteeni yhä enemmän kysymyksiä ja mielenkiinnon kohteita. Kulttuurisen kontekstin vaikutuksiin voisin pureutua vielä pitkäksi aikaa. Observointimuistiinpanoni antoivat lisäksi runsaasti sellaista materiaalia huilun-

soitosta, jota en työn rajaamisen takia käsitellyt lainkaan. Suppeutensa vuoksi työ onkin vain siipale siitä koko kakusta, johon olisi mielenkiintoista perehtyä.

Opinnäytteen kirjalliseen muotoon saattaminen on ollut prosessi, joka on muistuttanut pitkää tutkimusmatkaa; olo on kuin löytöretkeilijällä. Välillä poikkean polulta sivupolulle ja tutkin, mihin se johtaa. Saatan palata takaisin tai lähteä seuraamaan löytämäni uutta polkua. Olen kokenut tällaisen lähestymistavan itselleni luontaisena ja mielekkäänä. Olen oppinut oman ajatteluni kehittymisestä ja muuttumisesta. Ajatuksien jalostuminen sellaiseen muotoon, että ne voivat myös lukijaa hyödyttää on sellaisenaan ollut haaste ja monien oivallusten paikka.

Lähteet

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 39.

Aro, M. 1998. Opiskelijana vieraassa kulttuurissa. Helsinki: Opetushallitus.

Bolognan konservatorion opetusta ja käytäntöjä säättävä asiakirja. Saatavilla www-muodossa: <URL: www.conservatorio-bologna.com/statuto/Statuto_GB_Martini.pdf>. Conservatorio di musica "G.B.Martini" di Bologna. (Luettu 11.10.2007.)

Corsi tradizionali (Perinteisten kurssien opinto-ohjelma). 2004. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.conservatorio-bologna.com/index.php?option=content&task=view&id=86&I...>>. Conservatorio di musica "G.B.Martini" di Bologna. (Luettu 6.2.2007.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huilun ohjelmistoluettelo. 2005. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.

Huilunsoiton ylempien kurssitutkintojen ohjelmistoluettelo. 1995. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www2.siba.fi/huiluseura/siba_huilu.html>. Sibelius-Akatemia. (Luettu 20.12.2006.)

Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, Pellei, P. & Työministeriön EURES-yksikkö. 2004. Suuntana Italia. 2. korj. painos. Helsinki: CIMO & Työministeriö. Saatavilla www-muodossa: <URL: www.home.cimo.fi/oppaat/perustieto/italia.pdf>.

Kari, J., Koro, J. & Nöjd, O. 1990. Johdatus didaktikkaan ja opetussuunnitteluun. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 4/1990.

Linnankivi, M., Tenkku, L., & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. 2. painos. Juva: WSOY.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 4.1.2000. Legge 508/99 Riforma Accademie e Conservatori. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.miur.it/iniziati/1999/legge508.htm>](http://www.miur.it/iniziati/1999/legge508.htm).

Programma degli esami (Koejärjestelyt). 2004. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.conservatorio-bologna.com/index.php?option=content&task=view&id=62>](http://www.conservatorio-bologna.com/index.php?option=content&task=view&id=62). Conservatorio di musica "G.B.Martini" di Bologna. (Luettu 6.2.2007.)

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. 1.-4. painos. Juva: WSOY.

Turtia, K. 2001. Sivistyssanat. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Vainionpää-Vastamäki, P. 1999. Miten opettaja perustelee toimintaansa - Piilo-opetussuunnitelma ja opettajan ajattelu. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos/ Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.